



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Haut Conseil de l'Éducation

Le collège

Bilan des résultats de l'École – 2010

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS	1
--	----------

INTRODUCTION.....	5
--------------------------	----------

1 – LA SITUATION ACTUELLE.....	6
---------------------------------------	----------

1.1 Malgré des acquis majeurs	6
-------------------------------------	---

- ... dans la démocratisation du système éducatif6
- ... dans l'organisation du système éducatif.....7
- ... dans la prise en compte de la difficulté scolaire7

1.2 ... le collège est aujourd'hui en panne.....	9
--	---

- Des performances médiocres et en baisse.....9
- Des inégalités de réussite d'origine sociale accrues 10
- Un malaise enseignant..... 12
- Des problèmes de vie scolaire qui se multiplient 13

1.3 Un collège qui n'a d'unique que le nom	14
--	----

- Des disparités importantes entre les établissements..... 14
- Un empilement de dispositifs spécifiques 15
- Des stratégies de contournement qui bénéficient aux familles les mieux informées 17

2 – LES CAUSES DE CETTE SITUATION..... 18

2.1 L'identité du collège est mal définie	18
▪ Un maillon intermédiaire et récent	18
▪ Un collège bâti sur le modèle du lycée général	19
▪ Une absence de définition du « savoir commun » attendu à la fin de la scolarité obligatoire.....	20
2.2 Le collège hérite des déficiences de l'école primaire	21
2.3 Le collège n'a jamais constitué la priorité	22
▪ La croissance des moyens budgétaires a moins bénéficié au collège	22
▪ Un pilotage insuffisant de la part de l'institution	24
2.4 Certains acteurs sont réticents.....	25
▪ Au sein de l'administration centrale	25
▪ L'opposition de nombreux enseignants.....	26
▪ Les divergences syndicales	27
▪ L'attitude des parents d'élèves.....	27

3 – L'AVENIR DU COLLÈGE..... 29

3.1 Le retour à la sélection précoce n'est pas la solution	29
▪ Le système des filières n'est pas le plus favorable à l'égalité des chances	30
▪ Le système des filières n'est pas le plus performant	30

3.2 Passer du « collège unique » à l'« École du socle commun ».....	32
▪ Le socle commun : un objectif ambitieux prescrit par la loi.....	32
▪ Une continuité renforcée entre l'école primaire et le collège pour atteindre les objectifs du socle.....	33
▪ La disparition progressive du redoublement.....	34
 3.3 Les conditions de la réussite.....	 36
▪ Piloter avec fermeté la mise en œuvre du socle commun.....	36
▪ Former les enseignants.....	37
▪ Impliquer les parents d'élèves.....	38
 3.4 L'« École du socle commun » implique un nouveau collège.....	 38
▪ Des approches pédagogiques plus diversifiées.....	38
▪ Une responsabilisation accrue des chefs d'établissement et une nouvelle organisation pour le collège.....	40
▪ Un nouveau service et de nouvelles pratiques pour les enseignants.....	42
 CONCLUSION.....	 44
 COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION.....	 45

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Le constat est largement partagé. Notre collège se trouve aujourd'hui dans une situation préoccupante : performances des élèves médiocres et en baisse, inégalités de réussite d'origine sociale accrues, malaise enseignant, problèmes de vie scolaire qui se multiplient. La loi de 1975 instituant le « collège unique » est à l'origine d'acquis majeurs : la démocratisation de l'enseignement, l'organisation du système éducatif, la prise en compte de la difficulté scolaire par de multiples dispositifs. Mais le « collège unique », en raison des disparités importantes entre établissements, de l'existence déguisée de filières et de stratégies de contournement bénéficiant aux familles les mieux informées, n'a d'unique que le nom.

Comment expliquer une telle situation ? Le collège a été bâti sur le seul modèle du lycée général et le savoir commun attendu à la fin de la scolarité obligatoire n'a été défini que trente ans après, par la loi du 23 avril 2005. Le collège n'a jamais constitué la priorité, ni en termes de moyens budgétaires, ni en termes de pilotage par l'institution. Certains acteurs, aussi bien au sein de l'administration centrale que parmi les enseignants, leurs syndicats et les parents d'élèves, se sont montrés très réticents à l'idée d'un tronc commun et à l'abandon des filières. Le collège hérite des déficiences de l'école primaire qui ne parvient pas à amener tous les élèves au niveau suffisant pour réussir leur scolarité.

Dans ces conditions, comment mettre le collège sur la bonne voie ? L'exemple des pays étrangers fournit des leçons et des pistes instructives. Les pays qui ont maintenu un système de filières, tel qu'il en existait en France avant 1975, n'obtiennent pas les meilleurs résultats en termes de performances et d'équité. Les pays dont le système éducatif fonctionne le mieux partagent au moins trois caractéristiques : ils sont parvenus à définir pour leur École un objectif clair faisant l'objet d'un large consensus parmi la population ; ils ont su mettre en place une formation des maîtres visant à développer des pratiques éducatives qui favorisent la réussite de chaque élève ; ils ont en général octroyé à leurs établissements scolaires des marges d'autonomie rendant possible une organisation souple.

Le Haut Conseil de l'Éducation fait donc les recommandations suivantes.

- 1] Un objectif clair qui s'impose à tous a été fixé à notre système éducatif par la loi du 23 avril 2005 : garantir à tous les élèves la maîtrise du « socle commun de connaissances et de compétences » à la fin de la scolarité obligatoire. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de passer du « collège unique » à l'« École du socle commun » ; dans cette perspective, le Haut Conseil de l'Éducation préconise :
 - a) que l'institution et ses représentants à tous les niveaux, notamment les corps d'inspection, tiennent un discours cohérent et mobilisateur sur le socle commun afin de créer autour de celui-ci une vraie dynamique et d'en garantir la mise en œuvre coordonnée et efficace ;
 - b) que les exigences du socle soient enfin prises en compte dans les programmes de toutes les disciplines ;
 - c) que soit introduit pour tous les élèves, de la sixième à la troisième, à parité d'estime avec les disciplines traditionnelles, un enseignement de culture manuelle et technologique permettant de valoriser des aptitudes différentes ;
 - d) que soit renforcée la continuité entre l'école primaire et le collège – maillons constitutifs et solidaires de l'« École du socle commun » – en fusionnant les programmes actuels de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) « Enseignement scolaire public du premier degré » et « Enseignement scolaire public du second degré » en un programme unique « Enseignement scolaire public du socle commun », pour éviter que la répartition des moyens ne privilégie systématiquement le lycée au détriment du collège et pour faciliter le travail du Parlement dans son examen de la mise en œuvre du socle commun.

- 2] La réussite de l'« École du socle commun » dépendra pour une large part de la formation que recevront les enseignants et de leur capacité à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques permettant de faire réussir tous les élèves. À cet effet, le Haut Conseil de l'Éducation demande :
- a) que les universités, en liaison avec les rectorats, offrent systématiquement aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement des stages dès la première année de master, afin que les futurs candidats aux concours de recrutement soient très tôt confrontés à la réalité et aux exigences du métier d'enseignant ;
 - b) que la formation initiale et le concours de recrutement des futurs enseignants permettent de s'assurer de leur capacité et de leur goût à exercer le métier d'enseignant en collège ; il faudrait pour cela distinguer des dominantes ou des mentions (maternelle, élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), ce qui pourrait conduire certains professeurs de collège à enseigner plusieurs disciplines ;
 - c) que les enseignants soient formés à l'enseignement en classe hétérogène afin d'assurer, dans la classe, la réussite de chaque élève, le redoublement devant avoir un caractère exceptionnel ;
 - d) que la Direction générale de l'enseignement scolaire dote rapidement les enseignants des outils leur permettant de faire acquérir et d'évaluer régulièrement et précisément chacune des compétences du socle commun ;
 - e) que le service des enseignants ne soit plus uniquement défini par un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement devant les élèves, mais redéfini de manière à prendre en compte la diversité de leurs missions (cours, travail d'équipe, aide au travail, tutorat...), ce qui pourrait conduire à un allongement de leur présence dans l'établissement ;
 - f) que les ateliers artistiques, culturels ou sportifs proposés aux élèves concourent de manière explicite et méthodique à l'acquisition des compétences du socle commun.

- 3] Octroyer aux établissements plus de responsabilités dans leur organisation pédagogique a une influence positive sur leurs résultats. Pour donner aux principaux de collèges plus d'autonomie dans la direction de leur établissement, le Haut Conseil de l'Éducation propose :
- a) que, pour chaque collège, un budget rassemblant l'ensemble des charges de fonctionnement soit établi et communiqué à ses responsables ;
 - b) que tous les collèges puissent disposer d'une certaine latitude dans la répartition des moyens qui leur sont attribués, cette marge de manœuvre devant représenter au moins 10 % de leur dotation ;
 - c) que la mesure permettant aux principaux de collèges d'émettre un avis sur l'affectation d'un enseignant dans leur établissement, récemment accordée aux établissements les plus difficiles, fasse l'objet d'une expérimentation beaucoup plus large ;
 - d) que soit mise en œuvre une nouvelle organisation du collège devant permettre aux élèves de bénéficier d'une prise en charge éducative continue depuis leur arrivée au collège le matin jusqu'à leur départ en fin d'après-midi, ce qui suppose des conditions matérielles d'accueil adéquates et une présence plus forte d'adultes pour encadrer les élèves.

INTRODUCTION

La question du collège revient de manière récurrente dans le débat sur l'École en France et elle suscite de vives polémiques au sein du monde éducatif comme dans l'opinion publique : nombreux sont ceux qui considèrent que le collège est le « maillon faible » de notre système éducatif, et certains soutiennent que l'instauration du « collège unique » par la loi du 11 juillet 1975 est à l'origine de cette situation.

Les résultats du collège français ne plaident pas en sa faveur : les enquêtes nationales et internationales montrent une stagnation, voire une dégradation du niveau des élèves dans notre pays. Ainsi, un élève sur cinq – soit chaque année environ 150 000 élèves – sort du collège en ayant de graves lacunes en français et en mathématiques. Ces résultats sont préoccupants car, malgré les efforts et la bonne volonté du corps enseignant, le collège se révèle incapable de réduire la grande difficulté scolaire, de mettre en place un soutien et un rattrapage efficaces, de prendre en compte les différences de rythme d'apprentissage des élèves, de compenser les disparités sociales.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 fixe comme objectif d'amener la totalité des élèves à la maîtrise du « socle commun de connaissances et de compétences »¹ à la fin de la scolarité obligatoire. Sans préjudice pour les élèves qui ont les capacités d'aller au-delà des exigences du socle commun, l'école primaire d'abord, le collège ensuite ont pour mission de transmettre une culture commune à tous les enfants de notre pays afin de permettre à ces derniers de réussir leur scolarité, leur vie personnelle et professionnelle ainsi que d'exercer pleinement leur citoyenneté dans le respect des valeurs et des lois de notre République. Or nous en sommes encore loin.

¹ Dans la terminologie européenne, les compétences incluent les connaissances, les capacités et les attitudes.

1 – LA SITUATION ACTUELLE

1.1 Malgré des acquis majeurs ...

▪ ... dans la démocratisation du système éducatif

Le premier effet de la mise en place progressive du collège pour tous les élèves à partir des années 1960 a été l'augmentation massive du nombre des élèves scolarisés dans le secondaire : la population de collégiens passe d'environ 1 500 000 en 1960 à plus de 3 100 000 en 1980 pour atteindre un sommet de presque 3 400 000 en 1995². La loi du 11 juillet 1975 a mis en place à la rentrée 1977 une structure unique, destinée à tous les élèves qui ont suivi une scolarité primaire, dans des classes indifférenciées et hétérogènes. Aujourd'hui, la totalité d'une classe d'âge entre en sixième, ce qui n'était le cas que d'un élève sur deux en 1960³ : notre système éducatif s'est démocratisé en ouvrant le premier cycle du secondaire aux enfants issus des milieux modestes.

Cette démocratisation concerne l'ensemble des années du collège : le taux d'accès en troisième est passé de 70 % d'une génération en 1985 à 97 % aujourd'hui. Ce résultat, rendu possible notamment par la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième, est identique quelle que soit l'origine sociale des élèves : ainsi 96,5 % des enfants d'ouvriers entrés en sixième en 1997 parviennent en classe de troisième, contre 58 % pour ceux entrés en sixième en 1980⁴. Au niveau supérieur, une classe d'âge comporte aujourd'hui près de 65 % de bacheliers contre seulement un peu plus de 29 % en 1985 et 11 % en 1960⁵. Corollaire de cette évolution, le nombre d'élèves sortant du système scolaire sans diplôme est en baisse : on en

² *Repères et références statistiques (RERS) 2010*, MEN-DEPP. À la rentrée 2009, les collèges accueillaient 3 107 000 élèves.

³ A. Girard, H. Bastide, G. Pourcher, *Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement*, 1962.

⁴ « Parcours scolaires au collège et au lycée », *Note d'information 98.01*, MEN-DPD, janvier 1998, et *Panel d'élèves recruté à l'entrée au CP en 1997*, MEN-DEPP, 2010.

⁵ En 1960, seul le baccalauréat général existait ; le baccalauréat technologique a été créé en 1968, le baccalauréat professionnel en 1985. En 2009, les bacheliers généraux représentaient environ 35 % d'une classe d'âge, les bacheliers technologiques environ 17 % et les bacheliers professionnels environ 13 %.

comptait environ 140 000 en 2004, soit 17 % d'une génération contre 27,5 % douze ans plus tôt⁶.

▪ ... dans l'organisation du système éducatif

La loi du 11 juillet 1975 a marqué l'aboutissement du processus d'unification de l'enseignement secondaire qui a concerné toute l'Europe et qui a été amorcé dans notre pays en 1959 avec la réforme Berthoin. Les CES (collèges d'enseignement secondaire) disparaissent alors au profit d'un « collège unique », établissement du premier cycle du second degré, qui accueille tous les élèves au sortir de l'école primaire. Les filières du collège Fouchet-Capelle⁷ sont supprimées en sixième et en cinquième. Quant aux CET (collèges d'enseignement technique), ils deviennent des LEP (lycées d'enseignement professionnel). **Avec l'instauration du « collège unique », l'architecture scolaire de notre pays gagne ainsi en clarté** ; elle superpose désormais trois niveaux distincts dont chacun est placé sous l'autorité d'une direction ministérielle : les écoles, les collèges, les lycées.

Pour offrir un maillage territorial équitable et cohérent, plus de 1 500 collèges sont créés entre 1960 et 1980. On passe ainsi d'environ 3 400 collèges en 1960, à près de 4 900 en 1980, puis à peu moins de 5 300 en 2009. Le collège devient, pour la France rurale, l'établissement scolaire emblématique du canton – notre pays comptait un peu plus de 4 000 cantons en 2009 –, doté d'une valeur symbolique comparable à celle que l'école avait pour la commune.

▪ ... dans la prise en compte de la difficulté scolaire

La loi prévoyait « *dans [...] les collèges des aménagements particuliers et des actions de soutien [...] au profit des élèves qui éprouvent des difficultés* » : dans le collège Fouchet-

⁶ CEREQ : études *Génération 2004*, réalisée en 2007, et *Génération 92*, réalisée en 1997-1998.

⁷ Le collège Fouchet-Capelle instauré en 1963 comportait trois filières distinctes : la voie 1, celle de l'enseignement général long débouchant sur un second cycle long ; la voie 2, celle de l'enseignement général moderne court débouchant sur le collège d'enseignement technique (CET) ou le lycée technique ; la voie 3, dite « filière transition-pratique », débouchant en général sur la vie active.

Capelle, ceux-ci étaient pris en charge dans une voie distincte. **La suppression des filières conduit l'institution à concevoir et à mettre en place de multiples dispositifs pédagogiques destinés à prendre en charge la difficulté scolaire** : soutien alloué aux classes de sixième et de cinquième et modulation de la taille des groupes (dès 1977), tutorat (à partir de 1983), aide au travail personnel (à partir de 1984), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE, depuis 2005), accompagnement éducatif (depuis 2007). **Ce dernier dispositif, d'abord réservé aux collèges de l'éducation prioritaire, a été étendu à tous les collèges en 2008⁸.**

Pour assurer une meilleure égalité des chances, le ministère a élaboré et mis en place une politique d'éducation prioritaire qui se traduit dès 1981 par la création de zones d'éducation prioritaire (ZEP). Alain Savary en expliquait ainsi la finalité : *« Le souci de la formation des élèves en difficulté m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin »*⁹. Depuis cette date, la politique d'éducation prioritaire a été relancée à plusieurs reprises, la dernière réorganisation datant de l'année scolaire 2005-2006, marquée par la création des réseaux « ambition réussite » (RAR) et des réseaux de « réussite scolaire » (RRS) : en 2009, les premiers concernent 254 collèges et environ 120 000 élèves (soit environ un collégien sur 20 du secteur public), les seconds 851 collèges et près de 400 000 élèves. Plus d'un collégien sur cinq est aujourd'hui scolarisé au sein de l'éducation prioritaire. Cette politique a trouvé un prolongement à la rentrée 2009 avec le lancement des internats d'excellence¹⁰.

⁸ Circulaire n°2008-80 du 5 juin 2008, « Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 ». Constituant une offre complémentaire aux enseignements, ouverte à tous les élèves volontaires en dehors du temps scolaire, *« l'accompagnement éducatif peut s'avérer très profitable aux élèves rencontrant des difficultés »*. D'une durée indicative de deux heures, il est proposé quatre jours par semaine. Il concerne trois domaines d'activité : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle.

⁹ Discours du 13 juillet 1983.

¹⁰ Circulaire n°2009-073 du 28 mai 2009 : *« Créés dans le cadre de la dynamique Espoir banlieues, les "internats d'excellence" ont vocation à accueillir les élèves issus des établissements des zones d'éducation prioritaire et des quartiers de la politique de la ville, qui ne disposent pas des conditions matérielles favorables leur permettant d'exprimer tout leur potentiel »*. À la rentrée 2010, les internats d'excellence étaient au nombre de douze ; à terme, ils devraient offrir 20 000 places.

1.2 ... le collège est aujourd'hui en panne

- Des performances médiocres et en baisse

L'échec scolaire affecte lourdement le collège. Il transparaît d'abord dans le taux de redoublement, particulièrement élevé en France : 28 % des élèves ont redoublé au collège et 38 % des élèves de troisième ont au moins un an de retard¹¹, ce qui place notre pays en tête de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en matière de redoublement. Cet échec se lit aussi dans les mauvais résultats obtenus en 2008 aux évaluations nationales destinées à mesurer les acquis des élèves en mathématiques en fin de collège : 15 % d'entre eux connaissent des difficultés sévères ou très sévères, 25 % des acquis fragiles¹².

La médiocrité de ces performances est confirmée par les comparaisons internationales qui ressortent de l'enquête PISA 2006 (*Program for International Student Assessment*). Les résultats obtenus par les élèves français âgés de 15 ans sont décevants à un double titre : ils sont non seulement globalement inférieurs à la moyenne de ceux des pays de l'OCDE, mais également en baisse par rapport à la précédente observation conduite en 2003¹³. Sur trente pays, la France occupe désormais le 17^{ème} rang en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, le 19^{ème} rang en culture scientifique.

En outre, pour les deux niveaux les plus bas, les effectifs sont systématiquement plus importants en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE : en compréhension de l'écrit, quasiment 22 % d'élèves ne dépassent pas le niveau 1, parmi lesquels 8,5 % sont au-dessous de ce niveau ; ces pourcentages sont respectivement d'un peu plus de 22 % et de 8 % en culture mathématique, et d'un peu plus de 21% et de 6,5 % en culture scientifique. Notre collège se révèle donc incapable de réduire la grande difficulté scolaire.

¹¹ J.-J. Paul, T. Troncin, « Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire », *Les rapports établis à la demande du HCéé*, n°14, décembre 2004.

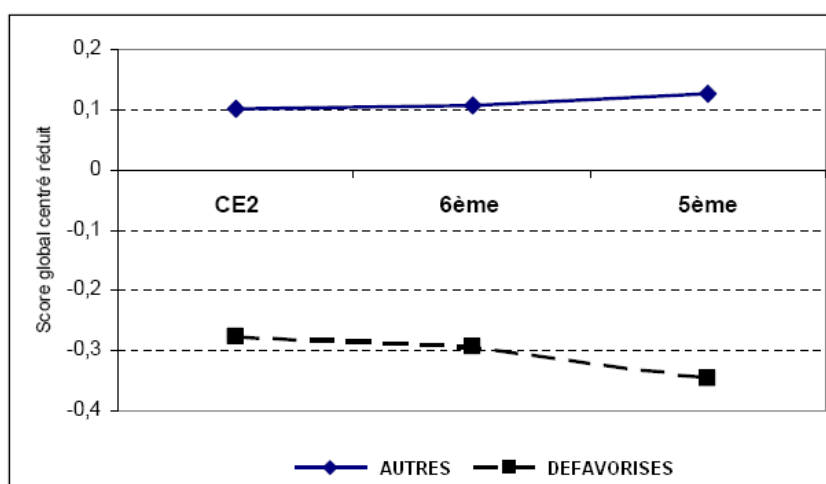
¹² *L'état de l'École n°19*, MEN-DEPP, novembre 2009.

¹³ La baisse atteint 8 points en compréhension de l'écrit (France : 488 ; moyenne OCDE : 492), 15 points en culture mathématique (France : 496 ; moyenne OCDE : 498) et 16 points en culture scientifique (France : 495 ; moyenne OCDE : 500).

- Des inégalités de réussite d'origine sociale accrues

Comme c'est déjà le cas à l'école primaire, on observe une forte corrélation entre les performances scolaires et le milieu social des élèves : les élèves en difficulté sont très majoritairement issus des milieux défavorisés. Dans un rapport de 2002, l'inspection générale établissait clairement le lien entre l'échec scolaire et l'origine sociale : « *Les élèves quittant l'école élémentaire en difficulté sont au nombre de 3 à 5 par classe en sixième et sont issus de familles en situation de pauvreté économique et culturelle* »¹⁴.

Or non seulement **le collège ne parvient pas à réduire les inégalités scolaires d'origine sociale, mais il aurait même tendance à les accroître** comme le montre le graphique ci-après sur les écarts d'acquisitions du CE2 à la 5^{ème} en fonction de l'origine sociale¹⁵ :



On observe un creusement des inégalités de réussite imputables à l'origine sociale entre le début de la sixième et la fin de la cinquième : on estime que les écarts qui se créent en deux ans entre les élèves issus de milieux défavorisés et les autres sont équivalents à ceux qui se sont créés pendant toute la scolarité à l'école primaire. L'étude du panel d'élèves du second degré recruté en 1995 montre par ailleurs que plus de 11 % des enfants d'inactifs ont quitté l'École en fin de troisième, et 7 % avant la troisième ; à l'inverse, ces sorties prématurées du

¹⁴ *La classe de sixième, état des lieux et réformes en cours*, IGEN, mars 2002.

¹⁵ S. Morlaix et B. Suchaut : « Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège », *Cahier de l'IREDU*, n°68, 2007.

système scolaire concernant moins de 1 % des enfants de cadres ou de chefs d'entreprise et quasiment aucun enfant d'enseignants en fin de troisième ou avant¹⁶. On constate également que neuf élèves sur dix dont les parents sont cadres, chefs d'entreprise ou enseignants poursuivent leur scolarité en seconde générale et technologique, ce qui n'est le cas que d'un quart des élèves dont les parents sont inactifs, la moitié d'entre eux s'orientant vers la voie professionnelle.

Ce constat d'un échec marqué par l'origine sociale est encore confirmé, s'il en était besoin, par les résultats au diplôme national du brevet (DNB) en fin de classe de troisième, comme en témoigne le tableau ci-après¹⁷ :

**Taux de réussite au diplôme national du brevet
par catégorie socioprofessionnelle
session 2009
(France métropolitaine + DOM)**

Catégorie socioprofessionnelle	Taux de réussite (%)
Agriculteurs exploitants	91,1
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	85,7
Cadres, professions intellectuelles supérieures	94,4
<i>dont professeurs et assimilés</i>	<i>95,8</i>
Professions intermédiaires	88,2
<i>dont instituteurs et assimilés</i>	<i>94,6</i>
Employés	81,8
Ouvriers	76,2
Retraités	75,7
Autres personnes sans activité professionnelle	67,3
Indéterminé	67,7
Ensemble	82,7

¹⁶ « Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième », *Éducation & formation*, n° 72, septembre 2005.

¹⁷ RERS 2010, MEN-DEPP.

- Un malaise enseignant

Dans une récente étude, 95 % des enseignants de collège (hors réseaux « ambition réussite ») confirment l'existence d'un « malaise enseignant », et 72 % d'entre eux se déclarent affectés par ce malaise¹⁸, chiffre en augmentation de 14 points depuis la précédente enquête de 2005.

De nombreux enseignants se trouvent démunis face à la grande hétérogénéité de leurs classes, dans la mesure où ils n'ont reçu de formation suffisante ni à la diversification pédagogique, ni à l'enseignement en petits groupes, ni à l'enseignement aux élèves en grande difficulté, ce que le rapport de l'inspection générale précédemment cité constatait en ces termes : « *Beaucoup d'enseignants de collège ne sont pas formés à mener à bien des actions de remédiation. Les pratiques pédagogiques ne sont pas différentes en petit groupe et en classe entière et ne sont pas adaptées aux besoins des élèves. L'action mise en œuvre n'est pas une réelle action de soutien et le bénéfice obtenu est proche de la nullité* »¹⁹.

Bien des enseignants font quotidiennement l'expérience du décalage grandissant entre leur idéal du métier, à l'origine de leur vocation, et la réalité de classes où ils sont souvent amenés à « batailler » pour imposer un minimum d'ordre. Les témoignages sont nombreux : « *Dans un collège comme le nôtre, on passe plus de temps à la discipline qu'à enseigner, on est plus éducateur qu'enseignant* », ou encore « *Ici, il est impossible d'enseigner, les élèves n'ont plus aucun respect et nous n'avons aucun moyen pour obtenir le respect* »²⁰. Un malaise en découle, d'abord parce que certains considèrent que gérer ce type de situation ne fait pas partie de leur mission, ensuite parce que la plupart n'y ont pas été suffisamment préparés.

¹⁸ *Enseigner en collège et en lycée en 2008*, MEN-DEPP, octobre 2009. Au global, 67 % des enseignants des lycées et collèges se déclarent concernés par ce malaise ; ils sont 62 % au lycée et 65 % dans les collèges des réseaux « ambition réussite ».

¹⁹ *La classe de sixième, état des lieux et réformes en cours*, IGEN, mars 2002.

²⁰ *Enseigner en collège et en lycée en 2008*, MEN-DEPP, octobre 2009.

- Des problèmes de vie scolaire qui se multiplient

Au cours des dernières années, le climat général des établissements s'est dégradé : les actes de violence et les incivilités se sont multipliés, le « cyber-harcèlement » s'est développé (envoi de courriels ou de SMS diffamatoires, vidéo-lynchage²¹, création de blogs « anti-profs ») : tout cela contribue à faire du collège **un lieu de tension et de désordre où ce ne sont pas seulement les conditions d'enseignement qui sont compromises, mais aussi le « vivre ensemble »**.

Le phénomène le plus préoccupant aujourd'hui est celui de la violence scolaire, à tel point que des « États généraux de la sécurité à l'école » lui ont été consacrés en avril 2010. Il ne s'agit pas d'un phénomène récent, puisqu'il y a trente ans déjà 80,5 % des collèges connaissaient des déprédations et 58,5 % d'entre eux étaient touchés par le racket²², mais sa médiatisation croissante interdit de le passer sous silence ou de le minimiser. Pour mesurer de façon précise la violence scolaire, le ministère a lancé plusieurs vagues d'enquêtes²³ qui montrent que les établissements sont exposés de manière inégale à ce fléau : les lycées professionnels (un peu plus de 13 incidents déclarés pour 1 000 élèves) et les collèges (12 ‰) sont beaucoup plus touchés que les LEGT (environ 3,5 ‰) ; la violence se concentre dans un petit nombre d'établissements, le plus souvent situés en zone d'éducation prioritaire : *« les 5 % des établissements les plus souvent confrontés à la violence en milieu scolaire regroupent, à eux seuls, 30 % de l'ensemble des incidents enregistrés. Parmi le décile des établissements les plus violents, environ 40 % relèvent de l'éducation prioritaire »*²⁴.

En ce qui concerne la nature des incidents, les atteintes aux personnes sont les plus fréquentes, qu'il s'agisse de violence physique ou verbale. Les élèves en sont les premières

²¹ « Happy slapping » : pratique consistant à filmer avec un téléphone portable une gifle donnée à quelqu'un (voire l'agression physique d'une personne), la vidéo étant en général diffusée ensuite sur internet.

²² Note de l'IGEN publiée en mai 1992, qui présente des chiffres datant de 1979-1980.

²³ « SIGNA » entre 2001 et 2006, puis « SIVIS » (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) à partir de 2007.

²⁴ « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2008-2009 », MEN-DEPP, *Note d'information 09.22*, octobre 2009. Une note antérieure (04.25, octobre 2004) établissait déjà que, pour l'année scolaire 2003-2004, 70 % des incidents recensés concernaient les collèges, 15 % les lycées généraux et technologiques, 14% les lycées professionnels.

victimes. Les personnels, qui incarnent l'institution scolaire, sont de plus en plus fréquemment visés : entre 2002-2003 et 2005-2006, les agressions à l'encontre des enseignants et des conseillers principaux d'éducation ont augmenté de 27 %²⁵, évolution symptomatique de « *l'aggravation d'une violence anti-institutionnelle construite contre, entre autres, l'école, ses locaux, ses personnels. [...] Il ne s'agit pas ici de simples "troubles de comportement" nécessitant des programmes individualisés. Il s'agit prioritairement d'une véritable identification collective anti-scolaire de certains groupes d'adolescents, ce qui rend tout traitement uniquement individuel illusoire* »²⁶.

1.3 Un collège qui n'a d'unique que le nom

▪ Des disparités importantes entre les établissements

La taille constitue un premier élément de disparité entre les établissements : ainsi, les 250 plus gros collèges (comptant sept cents élèves ou plus), soit un peu moins de 5 % de l'ensemble des collèges, accueillent 9 % des collégiens ; à l'autre extrémité, les quelque 330 plus petits collèges (comptant moins de deux cents élèves), soit environ 6 % du total, n'accueillent que 2 % des collégiens²⁷. La taille a une influence sur la diversité de l'offre éducative, les collèges les plus petits, qui n'ont qu'une ou deux classes par niveau, ne pouvant proposer la même variété d'options que les établissements plus importants. Or, comme beaucoup de ces petits établissements sont situés en zone rurale ou de montagne, cette disparité de taille se double souvent d'une fracture territoriale.

Par ailleurs, la *Géographie de l'École* met en évidence, dès 2003, **une fracture scolaire d'origine sociale** : en effet, 6,5 % des collèges ont une population scolaire très défavorisée à plus de 65 %, alors qu'environ 8 % des collèges ont une population scolaire favorisée pour plus

²⁵ « Les actes de violence recensés dans SIGNA en 2005-2006 », MEN-DEPP, *Note d'information 06.30*, décembre 2006.

²⁶ E. Debarbieux, « La violence à l'école en France : évolution », *Les États généraux de la sécurité à l'École, Fiches thématiques*, avril 2010.

²⁷ *RERS 2010*, MEN-DEPP. La taille moyenne des collèges est de 477 élèves.

de 45 % de leur effectif. Une étude publiée par la DEPP²⁸ réaffirme l'existence de « disparités entre collèges publics en 2003-2004 » : distinguant cinq types de collèges, elle oppose les collèges « urbains favorisés » (21 % des collèges) aux collèges « urbains défavorisés » (18 % des collèges). Peut-on parler de structure unique lorsque les premiers ont plus de 34 % d'élèves de sixième d'origine sociale favorisée contre un peu moins de 5 % pour les seconds, et de mixité sociale lorsque 71 % des collèges « urbains défavorisés » sont classés en zone d'éducation prioritaire contre 1 % des collèges « urbains favorisés » (et 21 % au niveau national) ?

Dans la mesure où les collèges accueillent les élèves des écoles voisines et puisque la carte scolaire ne parvient pas à organiser un certain degré de mixité sociale, **la fracture scolaire ne fait que refléter une autre fracture territoriale qui a conduit à la constitution de quasi-ghettos** : dans certains collèges, ce n'est plus l'hétérogénéité qui pose problème, mais bien plutôt l'homogénéité sociale et/ou ethnique de la population scolaire.

• Un empilement de dispositifs spécifiques

Au niveau de la troisième, environ 13 % des élèves ne sont pas aujourd'hui scolarisés en troisième générale, mais dans de multiples « structures annexes »²⁹ qui constituent de fait, pour la plupart d'entre elles, des filières.

Ainsi, malgré le refus déclaré de maintenir ou de reconstituer des filières, leitmotiv de nombreuses circulaires ministérielles des trente dernières années, de multiples dispositifs pour élèves « en difficulté » ont vu le jour depuis la mise en place du « collège unique ». Certains d'entre eux sont inévitables, comme les sections d'enseignement général et professionnel

²⁸ « Typologie des collèges publics », *Éducation & formation*, n°71, juin 2005.

²⁹ En 2010, les séries technologique et professionnelle du diplôme national du brevet (DNB), dont les élèves ne sont pas scolarisés en troisième générale, ont concerné respectivement 4,6 % et 5,1 % des effectifs de troisième (voir *RERS 2010*). À ces chiffres, il convient de rajouter au moins les élèves de SEGPA qui ne présentent pas le DNB mais le certificat de formation générale (CFG), soit environ 3 % des effectifs de troisième.

adapté (SEGPA)³⁰, qui accueillent majoritairement des élèves ayant un QI inférieur à 70 (ils subsistent même dans les pays dont le système éducatif est érigé en modèle). À l'autre extrémité, les enfants que l'on appelle couramment surdoués ne sont pas toujours détectés et font trop souvent l'expérience de l'échec scolaire.

En revanche, d'autres structures constituent de véritables exceptions ou entorses à la règle du « collège unique » conçu comme tronc commun de formation et se sont souvent transformées en filières de relégation : l'« individualisation des parcours » consiste en fait à créer des dispositifs à part destinés à prendre en charge la grande difficulté scolaire.

Parmi ceux-ci, on peut mentionner les structures conduisant à une pré-orientation de fait en voie professionnelle (CPPN, quatrièmes d'aide et de soutien et troisièmes d'insertion, quatrièmes et troisièmes technologiques³¹, quatrièmes et troisièmes de l'enseignement agricole, module de découverte professionnelle de six heures en troisième³²), ainsi que les dispositifs de préapprentissage ou de formation en alternance (CPA³³, CLIPA³⁴, DIMA³⁵, quatrièmes et troisièmes en MFR³⁶). Enfin, les dispositifs relais³⁷ (sous la forme de classes ou d'ateliers) concernaient environ 8 000 élèves en 2008.

³⁰ Les SEGPA prennent, à partir de 1996, le relais des sections d'enseignement spécialisé (SES) qui avaient pour vocation d'accueillir des élèves présentant un handicap mental avéré. En 2009, cet enseignement concernait près de 100 000 élèves, soit 3,2 % de l'ensemble des collégiens.

³¹ Les classes préprofessionnelles de niveau apparaissent dès 1978 pour les élèves de quatorze ans qui n'ont pas atteint le niveau de CM2 ; supprimées en 1991, elles sont remplacées par les quatrièmes d'aide et de soutien et les troisièmes d'insertion qui, ayant tendance à constituer un cycle au sein du collège, ont toutes les apparences d'une filière. Par ailleurs, des classes technologiques, expérimentées dès 1984 puis généralisées en 1987, sont implantées dans les collèges, d'où elles disparaîtront en 2002, et dans les lycées professionnels dans lesquels elles subsistent jusqu'à aujourd'hui.

³² Ce module de découverte professionnelle de six heures (DP6) en classe de troisième est entré en vigueur à la rentrée 2005 et s'adresse « à des élèves volontaires, scolairement fragiles, qui veulent mieux connaître la pratique des métiers ». Il constitue, tout comme pour les quatrièmes et troisièmes agricoles, une pré-orientation en voie professionnelle compte tenu de l'abandon de la seconde langue vivante, celle-ci faisant désormais partie des enseignements obligatoires en seconde générale et technologique. En 2008, plus de 32 000 élèves suivaient ce module, c'est-à-dire 4,4 % de l'effectif des élèves de troisième et 18 500 étaient scolarisés en troisième agricole, y compris en MFR.

³³ CPA : classes préparatoires à l'apprentissage ; créées dès 1978, elles disparaissent progressivement à partir de 1991.

³⁴ CLIPA : classes d'initiation préprofessionnelle en alternance créées en 1994.

³⁵ DIMA : dispositifs d'initiation aux métiers en alternance, mis en place depuis 2008.

³⁶ MFR : maisons familiales et rurales.

³⁷ Les classes relais (créées en 1998) et les ateliers relais (créés en 2002) sont destinés à des élèves en voie de déscolarisation ou de désocialisation qui rejettent l'institution scolaire et les apprentissages ; ils ont pour objectif

- Des stratégies de contournement qui bénéficient aux familles les mieux informées

Lorsque la première langue vivante ou certaines options ont été utilisées par les principaux de collège comme critère de constitution des classes, les parents bien informés ont fait faire à leurs enfants de l'allemand ou du latin pour éviter une affectation aléatoire dans telle ou telle classe. Ainsi, dans les premières années du « collège unique », la répartition réellement indifférenciée des élèves en sixième n'a existé que dans la moitié des cas. Alors qu'elles devraient contribuer à la culture de tous, certaines options peuvent conduire à la constitution de classes où les enfants d'origine sociale favorisée sont surreprésentés, bénéficient des meilleures conditions d'enseignement et voient ainsi leurs chances de succès scolaire renforcées : l'existence des sections européennes, des classes bi-langues, des classes musicales... révèle à quel point l'expression « collège unique » recouvre une réalité beaucoup plus complexe où les considérations scolaires et sociales sont inextricablement liées.

Enfin, **les dérogations à la carte scolaire, qui ont permis de contourner la sectorisation pendant des années et avec l'aval de l'institution, constituaient autant de passe-droits réservés à quelques privilégiés.** Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire introduites à partir de la rentrée 2007, dont l'objectif affiché est de favoriser la mixité sociale des établissements, ont le mérite indiscutable de mettre fin à l'hypocrisie antérieure. Un rapport de l'inspection générale dressant le bilan de ces nouvelles dispositions pour la rentrée 2007 indiquait toutefois que « *l'objectif d'amélioration de la diversité sociale affirmé dans la note du 4 juin n'a, en général, pas été l'objet d'une attention prioritaire de la part des responsables académiques* »³⁸. La Cour des Comptes note, dans un rapport de septembre 2009, que « *sur les 254 collèges "Ambition réussite", 186 établissements ont perdu des élèves, ce qui s'est traduit par une plus grande concentration dans ces collèges des facteurs d'inégalités contre lesquels doit lutter la politique d'éducation prioritaire* »³⁹. Il convient donc d'évaluer avec précision et vigilance les effets de ces mesures d'assouplissement, qui ne doivent pas bénéficier aux seules familles bien informées.

de réinsérer l'élève dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle. En 2007-2008, 423 dispositifs ont fonctionné dont 279 classes relais et 144 ateliers relais.

³⁸ *Les nouvelles dispositions de la carte scolaire*, IGEN, octobre 2007.

³⁹ *L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles*, Rapport de la Cour des Comptes présenté au Sénat le 3 novembre 2009.

2 – LES CAUSES DE CETTE SITUATION

Le « collège unique », bien souvent décrié et présenté comme le « maillon faible » du système éducatif, semble appartenir au domaine du mythe plutôt qu'à celui de la réalité. Les conditions nécessaires à sa réalisation n'ont jamais été réunies du fait de la conjonction de plusieurs facteurs.

2.1 L'identité du collège est mal définie

- Un maillon intermédiaire et récent

L'histoire du collège est celle de la **construction d'une école moyenne pour tous** du fait de l'allongement progressif de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. Or le collège cumule plusieurs handicaps : en comparaison avec le lycée, institué en 1802, et avec l'enseignement primaire, rendu obligatoire pour tous en 1882, il est l'élément le plus récent de notre système éducatif, son acte de naissance correspondant à la loi du 11 juillet 1975 ; écartelé entre ces deux piliers historiques de l'Éducation nationale que sont l'école primaire et le lycée, institutions associées à des pères fondateurs puissants, Jules Ferry et Napoléon, le collège ne bénéficie pas d'une identité forte. Sa lente émergence en tant que maillon intermédiaire a été marquée par une constante hésitation : est-il le prolongement de l'école primaire ou constitue-t-il une préparation au lycée général ?

Le collège a d'autant plus de mal à trouver son identité qu'il est tiraillé entre des objectifs apparemment contradictoires : on lui demande de concilier une logique égalitaire, à savoir donner une culture commune à l'ensemble d'une classe d'âge, et une logique sélective, dégager des élites d'excellence pour la seule voie générale.

- Un collège bâti sur le modèle du lycée général

La question de la nature du collège, si elle n'a jamais été tranchée dans les textes, l'a été dans les faits : par son organisation pédagogique, le contenu de ses programmes et la formation de ses enseignants, le collège est conçu comme une préparation au lycée général : « *Le fait que les mêmes disciplines soient enseignées au lycée comme au collège concrétise bien les liens privilégiés [...] entre cette préparation très précoce et des perspectives essentiellement universitaires* »⁴⁰. Cette organisation disciplinaire calquée sur le lycée fait du passage de l'école primaire au collège un moment très délicat pour de nombreux élèves de CM2, malgré les efforts réalisés pour rendre la transition moins abrupte. Alors qu'ils étaient au mois de juin encore face à un seul enseignant, les élèves se retrouvent confrontés, quelques mois plus tard, à une équipe de neuf professeurs : la brutalité du changement est en revanche atténuée dans de nombreux pays par une transition progressive.

Quant à la dénomination « Professeurs des Lycées et Collèges », elle manifeste la vocation des enseignants à exercer indifféremment dans le premier ou le second cycle du secondaire, qu'ils soient titulaires de l'agrégation ou du CAPES. La décision de mettre fin en 1986 au recrutement des PEGC⁴¹, enseignants bivalents, à l'origine rattachés au primaire, qui officiaient dans le cycle court du CES Fouchet-Capelle⁴² et étaient plus habitués à prendre en charge les difficultés rencontrées par les élèves à ce stade, a confirmé l'ancrage du collège à son aval, le lycée.

Ainsi, dans la mesure où les structures et les contenus pédagogiques qui avaient été conçus pour environ 30 % d'une classe d'âge ont été érigés en modèle pour 100 % des élèves, il est légitime de parler d'un « *vice de forme initial* »⁴³ qui n'a pas été corrigé.

⁴⁰ A. Bouchez, *Livre blanc des collèges*, rapport remis à F. Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, 1994.

⁴¹ Professeur d'enseignement général de collège.

⁴² Cf. note 6.

⁴³ J.-P. Delahaye : « Le collège unique, miroir grossissant des difficultés de gouverner l'éducation », *Pouvoirs*, n°122, 2007.

- Une absence de définition du « savoir commun » attendu à la fin de la scolarité obligatoire

En 1959, la réforme Berthoin a prolongé de deux ans la durée de la scolarité obligatoire, en portant à 16 ans le terme de celle-ci. Or cet allongement substantiel n'a pas été suivi d'une réflexion sur les finalités de la scolarité obligatoire, sur sa définition culturelle, sans doute parce que l'entrée en vigueur de cette mesure n'était prévue qu'à partir de 1967. Il a fallu attendre que le Président Valéry Giscard d'Estaing, le véritable promoteur de la loi du 11 juillet 1975, se saisisse de la réforme du collège, pour « *poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française et à chaque Français un savoir minimal* »⁴⁴.

Bien qu'aussitôt interprétée par les opposants au « collège unique » comme un nivellement par le bas, cette expression témoigne du fait que Valéry Giscard d'Estaing ne voulait pas s'en tenir uniquement à l'aspect structurel de la réforme, c'est-à-dire à la suppression des filières du CES Fouchet-Capelle. Il entendait placer le débat sur le plan culturel, à savoir la **définition d'une culture commune que tous les élèves devaient avoir acquise au terme de la scolarité obligatoire** : « *La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière* »⁴⁵.

On voit dans ces quelques phrases poindre l'idée de ce qui deviendra près de trente ans plus tard le **socle commun de connaissances et de compétences** institué par la loi du 23 avril 2005 et défini par le décret du 11 juillet 2006. Entre-temps, la question d'une culture commune est régulièrement réapparue sur le devant de la scène. Ainsi peut-on lire dans le rapport du Collège de France remis au Président de la République en 1985 : « *Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire*

⁴⁴ Réunion de presse, 25 juillet 1974.

⁴⁵ Valéry Giscard d'Estaing, *Démocratie française*, 1978.

fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder »⁴⁶. Quelques dix années plus tard, la même suggestion revient : « Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" cohérent de connaissances et compétences, y compris pratiques et réflexives, devant être transmis au collègue »⁴⁷. En 1999, un autre rapport fait une nouvelle fois écho à la nécessité de définir une culture commune, « ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération »⁴⁸.

Devant la récurrence du constat, fait par des personnalités de tous horizons politiques, **on ne peut que s'étonner d'une telle lenteur de gestation**, très révélatrice de résistances multiples et contradictoires à l'idée d'une culture commune, et donc à la mise en œuvre d'un collègue vraiment unique.

2.2 Le collègue hérite des déficiences de l'école primaire

L'incapacité de l'école primaire à faire acquérir à tous les élèves les compétences attendues à la fin du CM2 est connue : en 2007, dans son bilan annuel consacré à l'école primaire, le Haut Conseil de l'Éducation avait noté, en se fondant sur une évaluation-bilan réalisée en 2004 concernant la maîtrise du langage et de la langue française, que 25 % des élèves de CM2 avaient des acquis fragiles et que 15 % d'entre eux connaissaient des difficultés sévères ou très sévères. À propos des premiers, le Haut Conseil indiquait qu'ils étaient « *condamnés à une scolarité difficile au collège et à une poursuite d'études incertaine au-delà* », et à propos des seconds que leurs « *lacunes rendent impossibles aussi bien un réel parcours scolaire au collège qu'une formation qualifiante* »⁴⁹.

⁴⁶ *Propositions pour un enseignement d'avenir*, rapport remis à F. Mitterrand par P. Bourdieu au nom du Collège de France, 1985.

⁴⁷ *Idées directrices pour les programmes des collèges*, rapport du Conseil National des Programmes présidé par L. Ferry, décembre 1994.

⁴⁸ *Le Collège de l'An 2000*, rapport de F. Dubet remis à S. Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, mai 1999.

⁴⁹ Haut Conseil de l'Éducation, « L'école primaire », *Bilan des résultats de l'École*, 2007.

La dernière étude internationale PIRLS⁵⁰, réalisée en 2006, qui mesure les performances en lecture des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire, c'est-à-dire en fin de CM1 pour la France, révèle des résultats préoccupants pour notre pays : si les performances moyennes des élèves français sont relativement stables entre 2001 et 2006, elles situent la France en queue du peloton des pays de l'Union européenne qui ont participé à l'enquête en 2006⁵¹. Par ailleurs, on observe que **les élèves français sont à la fois surreprésentés parmi les élèves les plus faibles et sous-représentés parmi les élèves obtenant les meilleurs résultats.**

Le parcours scolaire des élèves à l'école primaire permet de prédire ce qu'il sera au collège pour la plupart d'entre eux. La comparaison entre les acquis des élèves en mathématiques en fin d'école et en fin de collège, telle qu'elle ressort d'une évaluation-bilan réalisée en 2008⁵², est édifiante : la proportion d'élèves ayant des difficultés lourdes s'élève en CM2 comme en troisième à 15 %, la proportion de ceux dont les acquis sont fragiles à 25 % en CM2 comme en troisième. Ce constat amène à une double conclusion : le collège ne parvient pas à résoudre les difficultés rencontrées par ses élèves, mais celles-ci proviennent, pour l'essentiel, de lacunes antérieures qui n'ont pas trouvé de solution à l'école primaire. D'où l'importance de la mise en œuvre du socle à ce niveau.

2.3 Le collège n'a jamais constitué la priorité

▪ La croissance des moyens budgétaires a moins bénéficié au collège

Compte tenu de l'ampleur de la réforme engagée en 1975 et en prévision des difficultés que de nombreux collégiens allaient rencontrer – une proportion estimée à l'époque à 30 % par le ministère –, il eût semblé logique de faire bénéficier le collège d'une priorité de moyens. Il n'en a rien été : la dépense engagée pour un collégien a non seulement toujours été inférieure à ce

⁵⁰ *Progress in International Reading Literacy Study*

⁵¹ Le score moyen de la France était de 525 points en 2001 et de 522 points en 2006 ; ce dernier score place la France en 16^{ème} position sur 21.

⁵² *L'état de l'École n°19*, novembre 2009, indicateurs 19 et 25.

qu'elle était pour un lycéen⁵³, mais elle a moins progressé pour les collèges (+ 47 %) que pour le second degré en général (+ 56 %) entre 1983 et 2008⁵⁴.

Ce constat n'est pas nouveau. Ainsi, lorsqu'on compare le nombre d'heures attribuées à chaque élève en fonction du type d'établissement, on observe que la progression entre 1994 et 2001 a été plus forte au lycée général et technologique (+ 6 % environ) et au lycée professionnel (presque + 5 %) qu'au collège (+ 3,5 %). C'est à la lumière de ces données qu'un rapport de l'inspection générale paru en 2003 indiquait : « *Dans une période d'augmentation générale des moyens accordés aux établissements, il apparaît que le collège, pourtant considéré comme le "maillon faible" du second degré, n'a pas fait l'objet d'une réelle priorité* »⁵⁵. Alors qu'il lui faut accueillir et prendre en charge une population scolaire très hétérogène, **le collège fait donc figure de parent pauvre par rapport au lycée**, ce que la Cour des comptes soulignait dans son rapport de 2003 : « *Le maintien en second cycle d'une offre de formation souvent surdimensionnée [nombre d'options au lycée] a ainsi été financée au détriment du collège qui n'a connu depuis dix ans qu'une amélioration limitée de ses moyens d'encadrement pédagogique. Alors que toutes les analyses soulignent le faible encadrement au collège et les difficultés d'insertion de l'ensemble des élèves dans un enseignement classique de type second degré, le premier cycle ne paraît pas avoir constitué la priorité des différentes politiques ministérielles* »⁵⁶. Le constat demeure d'actualité car **le mode de répartition des moyens financiers attribués aux établissements conduit à privilégier mécaniquement le lycée au détriment du collège**. La dotation octroyée à un recteur d'académie étant globale, c'est-à-dire ne distinguant pas collège et lycée, ce dernier est systématiquement privilégié dans la mesure où, compte tenu de l'existence de séries et de voies distinctes ainsi que du grand nombre d'options proposées, la marge de manœuvre budgétaire est étroite ; à l'inverse, l'organisation du collège étant plus souple – il est possible par exemple de jouer sur le nombre d'élèves par division, d'opérer des regroupements –, elle autorise une plus grande flexibilité dans l'attribution des moyens, si bien que le collège passe toujours après le lycée.

⁵³ Dépense moyenne par élève dans le 1^{er} cycle (collège) : 5 440 € en 1983 et 8 000 € en 2008 ; dans le 2nd cycle général et technologique : 7 570 € en 1983 et 10 710 € en 2008 ; dans le 2nd cycle professionnel : 7 020 € en 1983 et 11 230 € en 2008.

⁵⁴ *L'état de l'École n°19*, novembre 2009, indicateur 21.

⁵⁵ *Les dispositifs de formation en alternance au collège*, IGEN, janvier 2003.

⁵⁶ *L'évaluation de la gestion du système éducatif*, Rapport de la Cour des Comptes, avril 2003.

- Un pilotage insuffisant de la part de l'institution

Les réformes engagées au collège n'ont pas toujours bénéficié d'un accompagnement structuré, comme il était observé dans un rapport de l'inspection générale publié en 2000 : « *Des innovations importantes de la réforme des collèges [les 40 mesures pour le collège des années 2000] ont donné lieu à la publication successive de plusieurs textes, pas forcément contradictoires, mais dont les évolutions étaient révélatrices du caractère précipité (trop rapide ?) de la mise en place de cette réforme. Ces hésitations ont laissé le champ libre à de nombreuses interprétations au sein des établissements et parfois à des dérives qui risquent d'être difficiles à corriger* »⁵⁷. Cette insuffisance du pilotage résulte en grande partie du nombre des échelons qui séparent la base du sommet et qui rendent délicate et souvent peu efficace la transmission des messages du haut vers le bas.

Dix ans plus tard, force est de constater que l'institution n'a guère progressé en matière de pilotage. La manière dont le socle commun a commencé à être mis en œuvre à partir de 2006 en fournit une excellente illustration : disparités dans la façon dont les académies, les établissements et même les enseignants ont dû se l'approprier, discordances dans le discours tenu sur la réforme par les différents représentants de l'institution au niveau des académies (recteurs, DSDEN, IA-IPR⁵⁸...) ou des disciplines. L'autonomie laissée aux échelons locaux peut s'avérer contre-productive lorsqu'elle est synonyme de laisser-faire, ce dernier pouvant entraîner découragement, lassitude ou rejet chez les acteurs de terrain.

Toute mesure doit avoir été préalablement expliquée pour être comprise et acceptée. Le ministère se contente trop souvent de publier des circulaires ou des directives, sans que soit prévu un véritable accompagnement de proximité, c'est-à-dire sans qu'on ait donné aux personnes qui seront chargées de les mettre en œuvre sur le terrain les moyens de se les approprier. Publication ne signifie évidemment pas application.

⁵⁷ *Suivi de la mise en place de la réforme des collèges*, IGEN, août 2000.

⁵⁸ DSDEN : directeur des services départementaux de l'Éducation nationale ; IA-IPR : inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional

2.4 Certains acteurs sont réticents

La loi du 11 juillet 1975 prévoyait la mise en place d'un « tronc commun » pour tous les élèves en sixième et en cinquième, finalement étendu jusqu'en troisième après la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième. Les résistances au « collège unique » et au concept de tronc commun qu'il impliquait ne sont pas sans préfigurer les débats qui ont accompagné l'adoption du socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi d'orientation de 2005 et institué par décret en 2006.

- Au sein de l'administration centrale

La loi de 1975 s'est heurtée à une résistance passive au sein même du ministère de l'Éducation nationale, pourtant chargé de son application. La responsabilité du ministère dans l'inachèvement du collège est engagée, en particulier du fait de la constance avec laquelle le débat sur la culture commune, qui aurait dû déboucher sur une redéfinition du contenu des enseignements, a été enterré jusqu'en 2005. Depuis la parution du décret sur le socle commun en 2006, l'administration centrale n'a pas toujours fait preuve du zèle nécessaire pour en assurer la diffusion, ce que le ministre de l'Éducation nationale reconnaissait en mars 2010, quatre ans après, en observant que la « *mobilisation générale sur le socle n'avait pas été décrétée* »⁵⁹.

Au ministère, les inspections générales en charge de la conception des programmes ont une responsabilité particulière. Ce sont toujours les savoirs universitaires d'excellence qui ont servi de base à l'élaboration de programmes conçus dans la seule perspective du lycée général et des études supérieures longues : « *Rarement on s'est préoccupé de savoir si telle notion enseignée pouvait être simplement comprise par plus de 30 % des élèves* »⁶⁰.

⁵⁹ Audition de L. Chatel par la Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée Nationale, 24 mars 2010.

⁶⁰ A. Bouchez, *Livre blanc des collèges*, 1994.

L'organisation disciplinaire de l'inspection générale a sans doute également agi comme un frein à la définition de cette culture qui devait être commune à tous les élèves : « À aucun moment, on ne semble s'être interrogé sur le bien-fondé des [disciplines] ou sur leur poids respectif [...]. Au moment de la création du collège, il aurait pu être de quelque intérêt d'imaginer des champs disciplinaires plus larges [...]. Cette réflexion n'a pas été menée ». L'approche que suggère ainsi le *Livre blanc des collèges*, mettant l'accent sur l'interdisciplinarité, sera celle du socle commun. Pourtant, rares sont les disciplines qui, telles les sciences physiques ou les mathématiques, ont montré de l'entrain à sa mise en œuvre.

- L'opposition de nombreux enseignants

L'hostilité au « collège unique » dans le monde enseignant reste vivace, comme l'ont montré au cours des années plusieurs études d'opinion, dans le cadre desquelles nombre d'enseignants se déclarent favorables au retour aux filières. Ainsi, peu de temps après la mise en place du « collège unique » et dix ans après l'entrée en vigueur de l'allongement de la scolarité obligatoire à seize ans, la SOFRES a réalisé en décembre 1977 une enquête auprès d'enseignants à qui avait été posée la question suivante : "À quel âge l'interruption de la scolarité obligatoire devrait-elle être possible : à 14 ans, à 16 ans, ou à 18 ans ?". Près d'un enseignant sur deux (48 %) s'était prononcé pour un arrêt possible de la scolarité à 14 ans. Huit ans plus tard, dans un autre sondage de la SOFRES, ils étaient encore 42 % à donner la même réponse. L'hostilité enseignante à l'égard du « collège unique » n'a pas faibli avec le temps, puisque, en 2002, deux tiers des enseignants dans leur ensemble (66 %), et 78 % de ceux qui exerçaient en collège estimaient : « Ce n'est pas une bonne chose que tous les élèves suivent un même enseignement général jusqu'à la Troisième car il y a des élèves qui perdent leur temps au collège et qui s'épanouiraient davantage dans des filières spécialisées »⁶¹.

⁶¹ *Éduscope 2002*, enquête SOFRES réalisée pour la FSU, novembre 2002.

• Les divergences syndicales

L'hostilité de certains syndicats enseignants à la réforme instaurant le « collège unique » s'est exprimée avant son application comme après. Des syndicats aussi différents que le SNES ou le SNALC⁶² ont dénoncé la « primarisation » de l'enseignement secondaire, la réduction des savoirs, l'appauvrissement culturel et le nivellement par le bas auxquels, selon eux, la réforme allait inévitablement conduire, autant de travers résultant immanquablement de la mise en place d'un tronc commun. Cette attitude syndicale s'explique notamment par l'attachement aux disciplines, suivant le modèle du lycée, les disciplines étant perçues comme le fondement de l'identité professionnelle des enseignants. Il n'est donc pas étonnant que se soit reconstitué, des années plus tard, un même front syndical contre le socle commun qui définit le contenu de ce tronc commun : « *Loin de lutter contre l'échec scolaire, le socle commun vise à acter les inégalités entre les élèves et mettre en place une école à plusieurs vitesses dont la fonction de tri social serait renforcée par rapport à aujourd'hui. Comment se satisfaire de cette pauvre ambition ?* »⁶³. Ou encore : « *il s'agit[] d'un savoir minimal structuré par sa propre finalité. [...] Au reste le travail par compétences n'appartient pas à la tradition de l'enseignement secondaire, mais à celle de l'école élémentaire* »⁶⁴.

D'autres syndicats, parmi lesquels le SE-UNSA et le SGEN⁶⁵, se sont toutefois prononcés en faveur du socle commun.

• L'attitude des parents d'élèves

Les parents d'élèves, animés par le souci légitime d'assurer la réussite de leurs enfants, sont conduits à vouloir les scolariser dans le meilleur établissement possible. À cet égard, il semblerait que leur attitude à l'égard du « collège unique », vu à l'origine comme l'instrument

⁶² SNES : Syndicat national des enseignements de second degré ; SNALC : Syndicat national des lycées et collèges.

⁶³ SNES, « Le point sur le collège », *L'Université Syndicaliste*, supplément au n° 663, 23 février 2008.

⁶⁴ B. Kuntz (Président du SNALC), *Faut-il en finir avec le collège unique ?*, 2009.

⁶⁵ SE-UNSA : Syndicat des enseignants affilié à l'Union nationale des syndicats autonomes ; SGEN : Syndicat général de l'Éducation nationale.

d'une démocratisation du système éducatif offrant à leurs enfants une possibilité de promotion sociale, ait évolué. Les parents d'élèves sont en effet divisés sur la question du « collège unique », une partie d'entre eux se montrant nettement plus circonspecte⁶⁶, si ce n'est franchement hostile. Cette hostilité signale que la confiance que les parents avaient en l'École et en sa capacité à dispenser un enseignement de qualité dans chacun de ses collèges s'est progressivement dégradée ; elle témoigne également de leur peur que leurs enfants échouent à cause des élèves en difficulté qu'ils côtoient au collège. L'augmentation de presque 30 % du nombre de demandes de dérogation à la carte scolaire pour les collèges entre 2007 et 2008⁶⁷ en est le signe.

⁶⁶ 42 % des parents d'élèves souhaitent le retour à des filières et seulement un peu plus d'un parent sur deux (53 %) veut « à tout prix conserver le principe du collège unique », *Éduscope 2002, op.cit.*

⁶⁷ Pour les collèges, le nombre total de demandes de dérogation formulées par les parents en 2008 s'est élevé à 75 536 contre 58 624 l'année précédente (X. Darcos, *Point d'étape et programme d'action pour 2009*, dossier de presse, 22 janvier 2009).

3 – L'AVENIR DU COLLÈGE

La situation de notre collège est préoccupante : quelles ambitions lui assigner, quelles leçons pouvons-nous tirer des exemples étrangers⁶⁸ pour le mettre sur la bonne voie ? Les comparaisons internationales nous apprennent que, dans les pays dont le système éducatif fonctionne le mieux, trois conditions au moins sont réunies : d'abord, l'existence d'un objectif clair faisant l'objet d'un large consensus dans la communauté éducative et dans la population ; ensuite, une formation des maîtres à des pratiques éducatives favorisant la réussite de chacun des élèves ; enfin, une organisation souple laissant aux établissements scolaires des marges d'autonomie.

3.1 Le retour à la sélection précoce n'est pas la solution

Certains proposent de revenir à la situation antérieure au « collège unique », c'est-à-dire aux filières du collège Fouchet-Capelle, lesquelles permettaient la constitution de classes de niveau scolaire homogène. Un tel système éducatif qui repose sur le principe d'une sélection précoce des élèves intervenant en général à la fin du primaire (entre 10 et 12 ans) est minoritaire parmi les pays de l'OCDE, mais on le trouve encore dans les pays germaniques, aux Pays-Bas ou au Luxembourg. Les enquêtes internationales démontrent que ce système n'est ni le plus équitable, ni le plus performant.

⁶⁸ Dans son ouvrage *Les nouvelles politiques éducatives* (2007), N. Mons distingue schématiquement quatre modèles d'école qui ont chacun une manière particulière de gérer l'hétérogénéité : celui de la « séparation », que l'on trouve en Allemagne, en Autriche, en Suisse, aux Pays-Bas, au Luxembourg ou en Hongrie se distingue par un tronc commun court, une sélection précoce et des filières dans le secondaire, et s'oppose en cela à trois modèles d'« intégration » ayant pour caractéristiques communes un tronc commun long et une absence de sélection officielle au moins jusqu'à l'entrée du second cycle du secondaire. L'intégration « individualisée », adoptée par les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Finlande, Suède...) et aussi certains pays asiatiques (Corée du Sud, Japon), repose sur l'individualisation et la différenciation de l'enseignement au sein de la classe ; l'intégration « à la carte », modèle de la *comprehensive school* anglo-saxonne (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie...) se caractérise, dans le secondaire, par une offre différenciée de cours en fonction du niveau des élèves dans chaque discipline, ce qui conduit à la constitution de groupes de niveau flexibles et évolutifs par discipline ; l'intégration « uniforme », que l'on trouve dans les pays latins (France, Espagne, Italie, Argentine...), gère l'hétérogénéité par le recours au redoublement, par la constitution de classes de niveau rigides à partir de l'entrée dans le secondaire et par la sortie du système scolaire (échec scolaire).

- Le système des filières n'est pas le plus favorable à l'égalité des chances

L'équité, telle qu'elle est définie par l'OCDE⁶⁹, suppose l'égalité des chances de résultats quelle que soit l'origine sociale ou culturelle des élèves. L'enquête PISA 2006 montre que, dans les pays ayant un système éducatif à filières, les écarts de score selon le statut économique, social et culturel des parents sont très importants ; à l'inverse, dans les pays dont le modèle est fondé sur l'individualisation de l'enseignement (pays du Nord de l'Europe, Corée du Sud, Japon), les écarts sont nettement plus faibles⁷⁰. Ces données indiquent que, **dans les pays ayant conservé des filières, les résultats scolaires dépendent fortement de l'origine socioculturelle des élèves, le système éducatif s'avérant inapte à corriger les inégalités sociales de départ**. La France est, sur cet aspect, en dernière position des pays de l'OCDE, ce qui fait de notre pays le champion de la prédestination scolaire en fonction de l'origine sociale.

- Le système des filières n'est pas le plus performant

Les performances moyennes obtenues à l'enquête PISA 2006 par les pays à filières sont assez médiocres et significativement inférieures à celles des groupes de pays dont le modèle repose soit sur l'individualisation de l'enseignement (pays du Nord de l'Europe), soit sur le regroupement pédagogique (pays anglo-saxons)⁷¹.

⁶⁹ *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, 2007 : « L'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions. La première est l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous, par exemple que chacun sache lire, écrire, compter ».

⁷⁰ La moyenne des écarts constatés en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique est de 115 points au Luxembourg et 111 points en Allemagne alors que l'écart moyen est de 90 points pour l'ensemble des pays de l'OCDE, de 60 points en Islande, 62 points en Finlande, 66 points en Corée du Sud, et 70 points au Japon. Il atteint 116 points en France.

⁷¹ En compréhension de l'écrit, la Finlande obtient un score moyen de 547 points, le Canada de 527 points, l'Allemagne de 495 points et la France de 488 points (moyenne OCDE : 492) ; en culture mathématique, les scores respectifs de ces pays sont de 548, 527, 504 et 496 points (moyenne OCDE : 498 points) ; en culture scientifique, les scores sont respectivement de 563, 534, 516 et 495 points (moyenne OCDE : 500 points).

En outre, les pays à filières ont à la fois une proportion élevée d'élèves très faibles (niveau 1 et en dessous) et une élite peu développée (niveaux 5 et 6). De nombreuses études⁷² montrent que **constituer des classes homogènes ne permet ni de relever le niveau des élèves les plus faibles, ni d'apporter une solution à la grande difficulté scolaire**. Elles concordent également pour établir une corrélation entre la brièveté du tronc commun et la forte proportion d'élèves en difficulté⁷³ : plus le tronc commun est court et la sélection précoce, plus la proportion d'élèves très faibles est importante.

Les résultats de l'enquête PISA 2006 font apparaître qu'il existe également une corrélation inverse entre le volume de l'élite scolaire et celui de l'échec scolaire : **moins un pays a d'élèves faibles, plus il a de très bons élèves**. Prendre en compte les premiers n'interdit donc pas de s'occuper des seconds, ces deux démarches allant au contraire de pair. Enfin, la qualité de l'élite des pays à filières est globalement inférieure à celle des autres pays. La comparaison de la moyenne des scores obtenus par les 10 % des meilleurs élèves (au-dessus du 9^{ème} décile) à l'enquête PISA 2006 est, à ce titre, éclairante⁷⁴.

Les différentes enquêtes PISA depuis 2000 sont donc riches d'enseignements. Elles soulignent les handicaps dont souffrent les pays qui ont adopté un modèle reposant sur une sélection précoce, avant la fin de la scolarité obligatoire. Dans ces conditions, le retour à un système de filières où la durée du tronc commun est réduite permettrait, dans le meilleur des cas, d'améliorer à la marge les performances du système éducatif français, mais non d'atteindre le niveau minimum de formation visé par les États-membres de l'Union européenne, c'est-à-dire

⁷² M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, 2000.

V. Dupriez, H. Draelants, « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 24, octobre 2003.

B. Galand, « Hétérogénéité des élèves et apprentissages », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, septembre 2009.

⁷³ V. Dupriez, « Tronc commun ou filières : comment organiser l'école secondaire ? », in G. Chapelle, D. Meuret, *Améliorer l'école*, 2006.

⁷⁴ En culture scientifique par exemple, ce score est de 673 points pour la Finlande, 652 points pour le Royaume-Uni, 642 points pour l'Allemagne et 623 points pour la France (alors que la moyenne OCDE pour le 9^{ème} décile est de 622 points). La même démonstration est valable dans les domaines de la compréhension de l'écrit et de la culture mathématique.

un diplôme du second cycle du secondaire. Les élèves des collèges français n'ont pas moins d'aptitudes que les autres. **Les enquêtes PISA démontrent qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec et que les élèves, dans leur immense majorité, sont capables d'atteindre et, pour les meilleurs, de dépasser le niveau de compétences jugé indispensable dans le monde d'aujourd'hui.**

3.2 Passer du « collège unique » à l'« École du socle commun »

▪ Le socle commun : un objectif ambitieux prescrit par la loi

La loi de 2005 et le décret du 11 juillet 2006⁷⁵ marquent l'aboutissement d'un débat vieux de trente ans en donnant enfin un contenu à cette culture commune que chaque élève doit maîtriser à la fin de scolarité obligatoire : le socle commun constitue le « *ciment de la Nation, [...] un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance* ».

L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école fait du socle commun le cœur de la réforme : « *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* ». En liant comme elle le fait socle commun et scolarité obligatoire, la loi souligne la continuité de l'école primaire et du collège. C'est pourquoi le collège ne peut plus être conçu comme une propédeutique au lycée général, mais doit se donner systématiquement pour objectif de mener la totalité d'une génération à la maîtrise du socle commun. On ne saurait, de bonne foi, considérer un tel objectif comme un manque d'ambition : s'il est atteint, il contribuera à élever nettement le niveau général et permettra enfin à l'ensemble d'une classe d'âge de s'appuyer sur des acquis communs et consolidés.

⁷⁵ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le Code de l'Éducation.

Par ailleurs, comme le Haut Conseil de l'Éducation a déjà eu l'occasion de l'écrire, « *le socle n'est pas le tout de l'enseignement, qui ne saurait se résumer à en garantir à tous la maîtrise* »⁷⁶, et les programmes de la scolarité obligatoire ne se réduisent pas au socle commun. Cela signifie que les enseignants ont, dans chaque classe, une double obligation : traiter pour tous leurs élèves l'intégralité du programme de leur discipline et, à l'intérieur de celui-ci, faire acquérir à tous les élèves la maîtrise des compétences du socle. **Ainsi, le collège donne aux élèves qui ont acquis la maîtrise du socle la possibilité d'aller plus loin.** En mathématiques, par exemple, les points du programme qui doivent être enseignés à tous, mais qui ne sont pas exigibles pour le socle commun, sont aisément identifiables, car imprimés en italiques. Les exigences du socle commun, à l'intérieur des programmes, n'ont toutefois pas été distinguées aussi nettement dans toutes les disciplines. La conception des nouveaux programmes disciplinaires, censés « *intégr[er] les éléments du socle commun* », n'a pas été harmonisée, sauf dans les disciplines scientifiques, où les inspections générales ont travaillé dans l'esprit à la fois des programmes et du socle commun. L'effort accompli par ces disciplines doit être généralisé.

- Une continuité renforcée entre l'école primaire et le collège pour atteindre les objectifs du socle

Dans la mesure où socle commun et scolarité obligatoire sont intimement liés, l'école primaire et le collège ont logiquement vocation à constituer un ensemble : « l'École du socle commun », d'une durée de neuf ans. La toute récente création, au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), d'une « Sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation », regroupant donc l'école primaire et le collège, constitue à cet égard un signe de la volonté politique de faire de la mise en œuvre du socle une priorité.

Pour rendre perceptible l'unité de la scolarité obligatoire, il serait logique de réviser le périmètre des programmes de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) qui concernent le

⁷⁶ *Recommandations pour le socle commun*, 23 mars 2006.

ministère de l'Éducation nationale : les programmes actuels « Enseignement scolaire public du premier degré » et « Enseignement scolaire public du second degré » seraient remplacés par les programmes « Enseignement scolaire public du socle commun » et « Enseignement scolaire terminal », ce dernier couvrant les trois voies du second cycle du secondaire, générale, technologique et professionnelle.

Dans les établissements, des efforts ont été faits pour améliorer la continuité entre l'école primaire et le collège, pour faciliter la transition entre le CM2 et la sixième ; demi-journées d'accueil des élèves du primaire dans leur futur collège, échanges entre classes de CM2 et de sixième, harmonisation du vocabulaire dans certaines disciplines, documents d'appui pour les enseignants... Le Haut Conseil de l'Éducation préconise que soit réalisée une évaluation-bilan des différentes expérimentations en cours visant à rendre moins brutale la césure entre l'école primaire et le collège, afin d'identifier les bonnes pratiques en la matière et de les diffuser largement.

▪ La disparition progressive du redoublement

Près de 40 % des élèves français âgés de 15 ans étaient, en 2003, en retard d'au moins un an, contre moins de 5 % des élèves anglais, finlandais, coréens, suédois ou néo-zélandais⁷⁷. La France est le pays qui recourt le plus au redoublement. Or, tel qu'il est pratiqué chez nous, le redoublement est inefficace : le passage dans la classe supérieure dépend trop de l'obtention ou non de la « moyenne », évaluation faussement rigoureuse ; l'année de redoublement, l'élève redoublant reprend l'ensemble du programme, même s'il en maîtrise certaines parties, et sans aucune assurance que la reprise à l'identique du même programme lui permette de combler ses lacunes. **Du point de vue de la progression des élèves, l'inefficacité du redoublement est avérée** : quel que soit le moment de la scolarité, sauf exceptions individuelles, les élèves en retard ont en moyenne des résultats nettement inférieurs aux élèves « à l'heure », l'allongement de la scolarité des élèves qui redoublent ne leur permettant pas de réduire l'écart de

⁷⁷ « Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Une illustration avec la question du redoublement », *Éducation & formations*, n° 78, novembre 2008.

performances avec les élèves non redoublants⁷⁸. Cet écart est sans doute encore aggravé par des phénomènes de démotivation et de perte d'estime de soi qui affectent les élèves redoublants.

Le coût du redoublement est élevé. Et la méthode actuelle d'affectation des ressources aux établissements – qui est fonction du nombre d'élèves inscrits – n'incite pas les collèges à limiter le nombre de redoublants, alors qu'un système qui subordonnerait le maintien des moyens à la mise en place de projets pédagogiques alternatifs au redoublement est tout à fait envisageable.

L'approche par compétences ne peut entraîner le recul, puis la disparition du redoublement que si les enseignants ont à leur disposition des outils d'évaluation de la maîtrise des compétences. En se fondant sur un ensemble d'évaluations recueillies en cours d'apprentissage, et non pas seulement sur une note moyenne, l'approche par compétences permet aussi de prendre, en temps utile, les mesures nécessaires pour aider l'élève à progresser, l'objectif étant d'assurer l'acquisition de l'ensemble des compétences au palier 3, en fin de troisième⁷⁹. Il serait souhaitable que les dispositifs d'accompagnement, anciens ou récents, existant au collège soient utilisés à cette fin.

⁷⁸ L'étude déjà citée dans la note précédente compare les scores obtenus à l'enquête PISA 2003 en mathématiques par différentes catégories d'élèves français âgés de 15 ans. Avec un score de 564 points, les élèves français « à l'heure » scolarisés en seconde générale et technologique se plaçaient en tête du palmarès international, alors qu'avec 454 points les élèves français ayant un an de retard ne devançaient en queue de peloton que la Grèce, la Turquie et le Mexique parmi les trente pays de l'OCDE. Par ailleurs, un échantillon d'élèves français de troisième « à l'heure » (âgés de 14 ans) avait suivi à l'identique le protocole PISA et obtenu un score de 540 points. Il apparaît que l'écart de performance entre les élèves « à l'heure » de troisième et les élèves « à l'heure » de seconde est faible (24 points) en comparaison de celui observé entre les élèves en retard et les élèves « à l'heure » (110 points), ce qui démontre que le redoublement ne permet pas, de manière générale, de hisser les élèves les plus faibles au même niveau de performances que les élèves « à l'heure » au terme de la scolarité obligatoire.

⁷⁹ Le palier 1 est à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux (CE1), le palier 2 à la fin de l'école primaire (CM2).

3.3 Les conditions de la réussite

- Piloter avec fermeté la mise en œuvre du socle commun

Dans l'esprit de certains enseignants et cadres de l'Éducation nationale, le socle commun est encore souvent perçu comme un abaissement des exigences, une mode d'inspiration étrangère, ou une utopie. Un récent rapport parlementaire note que, faute d'une forte impulsion de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale et d'un engagement des échelons intermédiaires, la mise en œuvre du socle commun au collège reste encore lettre morte dans la plupart des établissements : « *Le socle commun existe-t-il au collège ? Pas toujours, voire pas vraiment* »⁸⁰. **Seul un pilotage ferme garantira une mise en œuvre coordonnée et efficace du socle.** Si l'on veut créer une dynamique autour du socle commun chez les enseignants, le discours doit être cohérent et mobilisateur.

Il s'impose notamment au ministère de veiller à la conformité des programmes disciplinaires avec les exigences du socle commun. Dans la mesure où l'on fait de la maîtrise de celui-ci la finalité de la scolarité obligatoire, les disciplines doivent être au service du socle. Cet effort d'adaptation des programmes, que le Haut Conseil de l'Éducation a salué en son temps, a été accompli pour l'école primaire. Reste à faire de même pour le collège, où la prise en compte du socle est très variable selon les disciplines.

Si la loi prévoit de laisser aux établissements et aux enseignants une latitude ou une autonomie dans la manière dont ils mettent en œuvre l'apprentissage du socle, l'institution doit encore doter les enseignants des outils permettant l'acquisition et l'évaluation régulière et systématique de chacune des compétences. Ainsi pourra-t-on attester la maîtrise du socle commun au terme de la scolarité obligatoire.

L'article L. 332-6 du code de l'éducation prévoit que c'est au diplôme national du brevet (DNB) que revient cette fonction d'attestation. Or il est problématique d'attester par un examen final la

⁸⁰ *Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, présenté par J. Gersperrin, Assemblée Nationale, 7 avril 2010.

maîtrise du socle, l'évaluation des compétences se faisant de manière progressive, régulière et continue. Ce serait plutôt au livret personnel de compétences de l'élève d'attester l'acquisition du troisième et dernier palier du socle commun. Par ailleurs, le DNB n'est ni reconnu comme diplôme sur le marché du travail, ni nécessaire pour passer en seconde. Le Haut Conseil recommande donc d'engager une réflexion approfondie sur le rôle et les objectifs du DNB, qui peut avoir une valeur symbolique et qui est le premier examen auquel sont confrontés les élèves.

▪ Former les enseignants

Le Haut Conseil de l'Éducation a déjà eu l'occasion de l'écrire : enseigner est un métier. Un jeune enseignant doit avoir fait l'expérience de la réalité de ce métier avant le concours de recrutement, celui-ci devant permettre d'évaluer un candidat, outre sur ses compétences disciplinaires, « *sur certaines qualités indispensables de l'enseignant : les capacités de lecture et d'argumentation [...], la culture générale et l'ouverture d'esprit, l'aptitude à la communication, et la motivation pour ce métier* »⁸¹. Il est nécessaire que les universités, en liaison avec les rectorats, offrent systématiquement aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement des stages dès la première année de master. Toute mesure prise pour confronter les futurs candidats aux concours de recrutement à la réalité et aux exigences du métier d'enseignant ira dans le bon sens⁸².

Les professeurs doivent bien connaître les exigences du socle commun et ses liens avec les programmes afin de l'intégrer à leur pratique quotidienne, ce qui suppose qu'ils aient reçu une formation en lien avec le socle commun. Et, outre une formation disciplinaire de haut niveau, **une des conditions essentielles de la réussite de « l'École du socle commun » est de former les enseignants du collège aux pratiques les plus efficaces, à l'enseignement en classe hétérogène et à la psychologie de l'adolescent.**

⁸¹ Haut Conseil de l'Éducation, *Recommandations sur la formation des maîtres*, remises au ministre le 31 octobre 2006.

⁸² De ce point de vue, le projet qui vise à réserver des postes d'assistants d'éducation à des étudiants se destinant au métier d'enseignant est positif.

- Impliquer les parents d'élèves

Le socle commun constitue aussi une révolution pour les parents d'élèves qui se réfèrent en général à l'école qu'ils ont connue. Il est donc important de leur expliquer en quoi consiste le socle commun, quels sont ses objectifs, comment il est mis en œuvre, quels changements il implique. Les parents sont attachés au système de notation actuel : passer d'une évaluation chiffrée (de 0 à 20) à une évaluation fondée sur une échelle sémantique (compétence acquise, en cours d'acquisition, non acquise) ne va pas de soi, parce que ce changement perturbe des habitudes ancrées de longue date et peut entraîner une perte de repères. Pour obtenir l'adhésion des parents, il est nécessaire de leur montrer en quoi la maîtrise du socle est aujourd'hui essentielle pour la réussite de leurs enfants. À cet égard, la rédaction d'un guide argumentaire réalisé en partenariat avec les représentants des parents d'élèves et des associations familiales serait utile.

3.4 L'« École du socle commun » implique un nouveau collègue

- Des approches pédagogiques plus diversifiées

La loi impose au collège d'amener tous ses élèves à la maîtrise du socle. Il y a donc une obligation de résultats.

Tout enseignement dispensé doit se soucier de sa contribution à l'acquisition des sept compétences du socle. Ce principe s'applique d'abord aux enseignements disciplinaires : il n'y a pas de contradiction entre les exigences du socle commun et l'excellence disciplinaire, comme le montre l'exemple des langues vivantes qui ont adopté l'approche par compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001. Ce principe s'applique également aux enseignements faits en collaboration entre enseignants de disciplines différentes : ces collaborations nécessaires doivent être systématiquement renforcées aux différents niveaux du collège et intégrées à l'emploi du temps afin de servir de levier à la mise en œuvre du socle commun. L'expérience soutenue par l'Académie des

sciences concernant l'enseignement intégré des sciences et de la technologie fournit à cet égard une bonne illustration du décloisonnement possible entre les disciplines⁸³. Cette approche ne constitue d'ailleurs pas à proprement parler une nouveauté, c'était déjà celle des « travaux croisés », devenus après 2000 les « itinéraires de découverte » (IDD) : c'est également celle des « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée.

Si tous les élèves doivent partager l'objectif d'acquisition des compétences du socle, il est également nécessaire de leur proposer une pluralité de cheminements pour l'atteindre. La constitution de groupes de compétences interclasses, tels qu'ils existent aujourd'hui au lycée en langues vivantes⁸⁴, peut s'avérer bénéfique, à condition que ces groupes ne soient pas figés et que des passerelles permettent aux élèves d'en changer en fonction de l'évolution de leurs acquis au cours de l'année. Toutefois, dans les pays qui obtiennent les meilleurs résultats, c'est la différenciation de l'enseignement dans la classe qui permet la réussite de tous les élèves. Comme le précise le *Vade-mecum* de mathématiques⁸⁵ pour le socle commun, « *la cohésion du groupe-classe reste fondamentale dans les apprentissages. Une différenciation réussie est une différenciation qui permet de maintenir le groupe-classe dans un même projet global* ». La mise en œuvre d'un enseignement différencié est tout à fait possible « *sans faire preuve de virtuosité pédagogique ou didactique, tout simplement en identifiant et en adoptant quelques gestes professionnels simples qui ont fait leur preuve et qui ne nécessitent qu'une solide*

⁸³ L'expérimentation d'enseignement intégré de science et technologie (EIST) lancée en 2006 consiste à proposer aux élèves un enseignement unique de science et technologie en 6^{ème} et en 5^{ème}. Pour mettre en place un tel enseignement, une équipe de trois enseignants est formée : un enseignant de sciences de la vie et de la terre (SVT), un enseignant de technologie et un enseignant de physique-chimie. Ils élaborent ensemble les séquences et l'évaluation des élèves, et disposent d'une heure de concertation commune dans leur emploi du temps. Trois groupes sont constitués à partir de deux classes. Chaque enseignant prend en charge un seul groupe, toute l'année, pour enseigner l'intégralité de la discipline "science et technologie" qu'il aura construite avec ses collègues.

⁸⁴ *Bulletin officiel spécial*, 4 février 2010 : « *L'apprentissage de la communication en langue étrangère passe par l'acquisition de compétences dans cinq activités langagières. Le travail en groupes de compétences est centré sur une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez les élèves tout en prenant appui sur une autre activité langagière dans laquelle les élèves ont plus de facilités. La constitution des groupes est modifiable au cours de l'année et est indépendante de la série, du statut de la langue choisie (LV1, LV2, voire LV3 pour certaines langues) et de l'organisation par classes. Un alignement des horaires de langues vivantes est préconisé. Le regroupement d'élèves de lycées généraux, technologiques et professionnels du secteur est à encourager dans la mesure où la proximité des établissements le permet* ».

⁸⁵http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/0/Socle_Vademecum_Mathematiques_117740.pdf, septembre 2009.

organisation »⁸⁶ ; elle suppose simplement que les enseignants y aient été sensibilisés et qu'on les ait dotés des outils adéquats.

Le nouveau collège doit également mieux préparer les parcours ultérieurs de ses élèves. En aval, l'offre d'enseignement est diversifiée, ce qui se traduit par l'existence de trois voies distinctes (générale, technologique et professionnelle) et de multiples séries. Or le collège actuel, dont les programmes préparent en priorité au lycée général et privilégient les savoirs abstraits, n'accorde que trop peu de place aux activités pratiques et à l'approche inductive, même dans des disciplines qui s'y prêtent parfaitement comme la technologie. C'est pourquoi le Haut Conseil de l'Éducation préconise que les enseignements tiennent compte « *de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps* », comme il l'a déjà souligné dans ses *Recommandations pour le socle commun*. **La culture manuelle et technologique devrait faire l'objet d'un enseignement pour tous les élèves de la sixième à la troisième, à parité d'estime avec les disciplines traditionnelles**, parce qu'elle permet de valoriser des aptitudes différentes, dont certaines sont indispensables dans la vie de tous les jours, et qu'elle concourt à l'acquisition des compétences du socle.

Par ailleurs, d'autres activités doivent pouvoir être proposées aux élèves sous forme d'ateliers artistiques, culturels ou sportifs, autant d'activités qui font déjà partie des programmes d'enseignement dans de nombreux pays. Ces ateliers optionnels ne sont en aucun cas des divertissements ou des loisirs, mais des activités d'apprentissage qui doivent, dans le cadre scolaire, concourir de manière explicite à l'acquisition des compétences du socle commun. Chaque établissement disposera d'une autonomie dans le choix de ces activités.

▪ Une responsabilisation accrue des chefs d'établissement et une nouvelle organisation pour le collège

Les enquêtes internationales montrent que les pays qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui octroient à leurs établissements de larges marges de responsabilité dans leur

⁸⁶ *Ibidem*.

organisation pédagogique⁸⁷. **Le Haut Conseil de l'Éducation recommande que tous les collèges disposent d'une certaine latitude dans la répartition des moyens qui leur sont attribués – au moins 10 % de leur dotation – et que cette marge de manœuvre fasse désormais partie du fonctionnement normal de l'établissement**, l'utilisation de ces moyens pouvant faire l'objet d'un contrat d'objectifs, tel qu'il est prévu par la loi du 23 avril 2005.

Le Haut Conseil souhaite par ailleurs que soient encouragées toutes les initiatives visant à mettre en œuvre une nouvelle organisation du collège. Celle-ci doit permettre aux élèves de bénéficier d'une prise en charge éducative effective et continue depuis le moment où ils arrivent au collège le matin jusqu'à celui où ils le quittent dans l'après-midi, et ce, cinq jours par semaine. Éviter les trop nombreuses discontinuités dans la journée de travail des collégiens – ces temps morts où ils sont livrés à eux-mêmes, parfois même en dehors de l'établissement –, suppose à la fois des conditions matérielles d'accueil adéquates (salles de classe, terrains de sport... disponibles), et une présence plus forte d'adultes pour encadrer les élèves, notamment dans les collèges les plus difficiles.

Un exemple de nouvelle organisation est celle qui a fait l'objet à partir de 2002 d'une expérimentation au collège Clithène dans l'académie de Bordeaux, collège dont les résultats au DNB et les taux de passage en seconde générale ont sensiblement progressé depuis cette date : l'équipe éducative s'étant portée volontaire pour participer au projet, le temps pédagogique a été repensé et organisé autour de trois ensembles distincts dont chacun occupe environ un tiers de l'emploi du temps des élèves (un ensemble disciplinaire, un ensemble interdisciplinaire, un ensemble ateliers). Une aide au travail obligatoire a été mise en place sous la forme de groupes de tutorat regroupant chacun une douzaine d'élèves répartis sur les quatre niveaux (de la sixième à la troisième), les élèves les plus âgés servant de tuteurs aux plus jeunes, et chaque groupe de tutorat étant encadré par un enseignant. Les matinées sont réservées à l'enseignement disciplinaire (français, mathématiques...), fondé sur un travail par compétences ; les projets interdisciplinaires et les ateliers se partagent les après-midis.

⁸⁷ Selon PISA 2003, les différences de performance entre les établissements expliquent 34 % de la variation moyenne de la performance des élèves.

De telles expérimentations se heurtent aux limites de l'autonomie concédée aux établissements. Pour faire un pas de plus vers la responsabilisation des principaux de collèges et leur octroyer plus d'autonomie dans la direction de leur établissement, il est indispensable qu'ils aient, d'une part, une connaissance précise du budget et du coût de fonctionnement réel – exprimés en euros – de leur collège⁸⁸, et, d'autre part, qu'ils soient consultés lors de l'affectation d'un enseignant dans leur établissement. C'est l'une des principales dispositions du programme CLAIR (Collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation, la réussite), lancé en avril 2010, qui permet aux principaux ou aux proviseurs de choisir eux-mêmes leurs enseignants dans la limite des postes vacants. Le Haut Conseil de l'Éducation recommande que cette marge de manœuvre accrue des chefs d'établissement ne soit pas réservée aux établissements les plus difficiles, mais qu'elle fasse l'objet d'une expérimentation à une échelle beaucoup plus large.

- Un nouveau service et de nouvelles pratiques pour les enseignants

La mise en œuvre de « l'École du socle commun » devrait conduire à des évolutions du métier d'enseignant. Le socle, fondement d'une scolarité obligatoire unifiée, invite en effet à compléter la logique de « corps » par une logique de « métiers ». La formation initiale et le concours de recrutement des futurs enseignants devraient comporter des dominantes ou des mentions (maternelle, élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), sans exclure les passerelles entre les différents niveaux. Certains professeurs de collège pourraient enseigner plusieurs disciplines, leur polyvalence permettant de faciliter la transition entre l'école primaire et le collège ; la pluridisciplinarité des enseignants au niveau comparable à celui du collège est d'ailleurs la règle dans une majorité de pays européens⁸⁹.

⁸⁸ Dans un rapport paru en mai 2010, *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, la Cour des Comptes regrette que « le coût des politiques éducatives exprimé en postes ou en heures, et non en euros » ne permette pas « de mettre en œuvre une autre organisation de la répartition et de la gestion des moyens [...] et de piloter les politiques en procédant à des arbitrages en fonction de leur efficacité ».

⁸⁹ Sur les trente pays participants du réseau Eurydice, dix seulement limitent à une discipline unique la spécialisation des enseignants dans l'enseignement secondaire inférieur général public (*Questions clés de l'éducation en Europe, la profession enseignante en Europe*, Eurydice, 2002).

La logique du socle commun et l'approche par compétences supposent que l'enseignant se préoccupe non seulement de la transmission d'un savoir, mais également de l'acquisition de celui-ci par tous les élèves. Cette évolution se traduira dans les pratiques pédagogiques : certains projets ayant vocation à intégrer plusieurs champs disciplinaires impliquent que les enseignants consacrent du temps au travail en équipe, distinct du temps d'enseignement devant les élèves, mais faisant partie intégrante du métier d'enseignant. C'est pourquoi le Haut Conseil de l'Éducation souhaiterait que le service des enseignants ne soit pas uniquement défini par un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement devant élèves, comme c'est le cas depuis le décret du 25 mai 1950, mais qu'il prenne en compte la diversité des missions assignées aux enseignants, à savoir le temps d'enseignement (disciplinaire, interdisciplinaire, en ateliers), ainsi que le travail d'équipe (concertation, conseils de classe...), l'aide au travail et le tutorat (accompagnement scolaire, bilan...), et que ces différentes tâches soient également incluses dans leur emploi du temps⁹⁰, comme cela est déjà le cas dans de nombreux pays européens. Cette redéfinition du service des enseignants pourrait conduire à allonger de quelques heures leur temps global de présence dans l'établissement. L'environnement matériel doit se prêter à cette nouvelle organisation du travail des enseignants : ils devront ainsi pouvoir disposer d'un bureau dans leur établissement afin d'assurer dans de bonnes conditions leurs diverses missions.

⁹⁰ Cette proposition a déjà été faite dans le rapport Pochard, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, mars 2008.

CONCLUSION

La question du collège est aujourd'hui encore source de profonds clivages et d'incessants débats entre les partisans du « collège unique » et ses adversaires. Après des décennies de débats, il est urgent de dépasser cette opposition, pour se concentrer sur l'objectif assigné au système éducatif par la loi du 23 avril 2005 : assurer à chaque élève la maîtrise du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, objectif dont la France est encore très éloignée pour une part importante de ses élèves. Il est temps que notre pays prenne conscience qu'il a besoin d'élever significativement le niveau moyen des performances de ses élèves s'il veut élargir la base de la sélection de son élite et répondre aux défis mondiaux. Cet objectif constitue pour la scolarité obligatoire du XXI^{ème} siècle une ambition équivalente à celle que Jules Ferry nourrissait pour l'école primaire du XX^{ème} siècle lorsqu'il rendit l'instruction gratuite et obligatoire.

Atteindre cet objectif est une responsabilité partagée entre l'école primaire et le collège, dans la mesure où ces deux maillons forment un tout. Si le socle commun n'est pas maîtrisé à chaque palier, il est illusoire d'espérer que le collège pourra résoudre le problème de la grande difficulté scolaire. Aussi est-il capital que la Nation prête une attention toute particulière à son école primaire, notamment lors des premières années de la scolarité obligatoire, celles des apprentissages fondamentaux, dont l'absence de maîtrise aura des répercussions négatives sur toute la scolarité ultérieure. Le succès du collège est donc indissociable des préconisations que le Haut Conseil a faites dans son bilan sur l'école primaire en 2007 et dont la réforme des programmes du primaire a tenu compte.

A la différence du lycée, le collège est le dernier endroit qui accueille, sans distinction, tous les enfants et adolescents scolarisés dans notre pays, le dernier moment où les mêmes enseignements et les mêmes valeurs peuvent être transmis à tous. Le collège est donc amené à remplir une mission essentielle tant du point de vue de l'acquisition par tous les élèves d'une culture commune que de celui de leur préparation progressive à une orientation réfléchie, à la fin de la troisième, en permettant à chacun de développer ses talents propres et de réaliser ses ambitions légitimes.

COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

Le Haut Conseil de l'Éducation compte neuf membres, désignés pour six ans par les plus hautes autorités de l'État, trois par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique, social et environnemental.

Ces personnalités sont désignées en dehors des membres de ces Assemblées. Le président du Haut Conseil est nommé par le Président de la République parmi ses membres.

désignés par le Président de la République

- **Bruno RACINE**, Conseiller-maître à la Cour des Comptes, président de la Bibliothèque nationale de France (BnF)
- **Valérie HANNIN**, professeure agrégée d'histoire, directrice de la rédaction de la revue *L'Histoire*
- **Antoine COMPAGNON**, professeur au Collège de France, professeur de littérature française et comparée à l'Université Columbia (New York)

désignés par le Président de l'Assemblée nationale

- **Jean-Pierre FOUCHER**, professeur des universités, Université Paris-Sud 11 - Faculté de pharmacie
- **Christian VULLIEZ**, ancien directeur général d'HEC (école des Hautes études commerciales), consultant international en éducation

désignés par le Président du Sénat

- **Alain BOUVIER**, ancien recteur, professeur émérite de l'Université de Poitiers, professeur associé de l'Université de Sherbrooke (Québec)
- **Marie-Thérèse GEFFROY**, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

désignés par le Président du Conseil économique, social et environnemental

- **Christian FORESTIER**, inspecteur général de l'Éducation nationale, administrateur général du Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM)
- **Michel PÉBEREAU**, président de banque, président du conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris, président de l'Institut de l'Entreprise

Le président

nommé par le Président de la République

Bruno RACINE



Le secrétaire général

nommé par le ministre de l'Éducation nationale

Pierre MAUREL, inspecteur général (h) de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Haut Conseil de l'Éducation
99 rue de Grenelle – Paris 7^{ème}
www.hce.education.fr