




FRANÇOIS-XAVIER DE  GUIBERT

ÉCOLOGIE HUMAINE

Le Collège unique ou L'intelligence humiliée

La fin des utopies ?

Préface de Laurent Lafforgue

LE COLLÈGE UNIQUE OU L'INTELLIGENCE HUMILIÉE

La fin des utopies ?

LE COLLÈGE UNIQUE OU L'INTELLIGENCE HUMILIÉE

La fin des utopies ?

Préface de Laurent Lafforgue

François-Xavier de Guibert
10, rue Mercœur
75011 Paris

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

la vérité et du chemin dans la personne du Christ qui a engendré l'Université : cette étrange institution née de l'Église latine médiévale et dont aucun équivalent ne fut inventé dans nulle autre civilisation. Une institution vouée à la transmission des savoirs, mais aussi à leur recherche jamais lassée, et donc au dépassement inévitable de tous ses acquis. Une institution qui repose sur un rapport des savoirs à la vérité à la fois transcendant et immanent : transcendant puisque la vérité est toujours au-delà des savoirs, immanent puisque les savoirs pavent le chemin des chercheurs et que, dans la personne du Christ, le chemin est vérité. Ce rapport est perdu dans l'encyclopédisme : celui-ci situe la vérité dans les savoirs, jusqu'au moment où leur expansion continue persuade les héritiers de l'encyclopédisme qu'il n'est point de vérité.

De même, je fais l'hypothèse que c'est l'identification de la vérité et de la vie dans la personne du Christ qui a engendré la culture européenne que nous connaissons : les arts roman et gothique, le chant grégorien et la musique sacrée, les arts de la Renaissance et de l'Âge baroque et classique, la grande littérature européenne. Cette culture est née dans les écoles monastiques médiévales qui, pratiquant une étude sans distance, ont établi un autre genre de rapport entre transcendance et immanence : transcendance des sacrements et des Écritures en ce qu'ils sont donnés ; immanence d'une vie nouvelle, qui puise sa nourriture dans la réception des sacrements et la manducation des Écritures, et se manifeste par une fécondité nouvelle dans les œuvres. Ce rapport est perdu dans ce que l'on appelle culture depuis le XVIII^e siècle et qui s'incarne en particulier dans l'institution des musées : un patrimoine objet de curiosité et de distraction, un bagage inorganique, un réservoir d'œuvres héritées que nous regardons d'un œil toujours plus lointain,

sans qu'il nous concerne vraiment. L'aboutissement de la culture au sens du XVIII^e siècle est, me semble-t-il, le tourisme ; il en dévoile l'insuffisance.

Je ne pense pas que nous puissions sortir de la situation où nous sommes, et en particulier refonder aussi peu que ce soit l'école, le collège, le lycée ou l'université, sans retrouver le souci de la vérité et le porter vivant en nous. Souci de la cohérence et des faits, souci du réel et de l'essentiel, souci de vivre dans la vérité, au point de croisement de l'immanence et de la transcendance.

1. LAURENT LAFFORGUE, mathématicien, professeur à l'Institut des Hautes Études Scientifiques, médaille Fields 2002, membre de l'Académie des Sciences, coauteur de *La débâcle de l'école, une tragédie incomprise*, Paris, Éd. FX de Guibert, 2007.

2. *Transcendance* : Terme qu'on oppose en général à celui d'immanence et qui indique, dans un sens actif, le mouvement d'aller au-delà (préfixe *trans-*) ou au-dessus, par rapport à quelque chose considéré comme terme de référence (...).

Saint Augustin dit que, pour trouver la vérité, l'homme doit non seulement se retourner à l'intérieur de lui-même, mais aussi se « transcender » lui-même en tant qu'être changeant, en d'autres termes dépasser sa condition d'être fini, limité, pris dans le cours du temps humain et dispersé dans les trois dimensions du temps (présent, passé, futur) (...).

Mais c'est en fait Kant qui a contribué à fixer l'emploi le plus courant en philosophie du couple transcendance-immanence en se référant à la notion d'« expérience possible » aux hommes. « Transcendant » désigne alors les connaissances ou les concepts qui outrepassent la possibilité de l'expérience,

prétendant de façon illusoire déterminer l'inconditionné (...).

Enfin, le couple transcendance-immanence trouve dans la philosophie du xx^e siècle une application spécifique dans le cadre des analyses de la conscience et de l'être-au-monde : l'affirmation de la transcendance du réel par rapport à la conscience humaine est caractéristique notamment de la phénoménologie de Husserl et des développements qu'elle a eus avec Nicolai Hartmann ou avec Heidegger. Chez ces penseurs, on retrouve le sens actif du terme transcendance pour indiquer le dépassement de soi que la conscience accomplit dans la direction de l'autre que soi-même (objet, autres sujets, monde).

Encyclopédie de la philosophie (adaptation française de l'*Enciclopedia Garzanti di filosofia*), Pochotèque, 2002, p. 1612-1613.

3. *Mais Toi, tu étais plus intime que l'intime de moi-même et plus élevé que la cime de moi-même*, ST AUGUSTIN, *Les Confessions*, III, 6, 11.

4. GÉRARD HADDAD, *Lecture juive de la Bible*, pages 153-165 dans : *La Bible, 2000 ans de lectures*, sous la direction de Jean-Claude Eslin et Catherine Cornu, Éditions Desclée de Brouwer, 2003.

5. CATHERINE CHALIER, *Les Lettres de la Création : L'Alphabet hébraïque*, Éditions Arfuyen, 2006.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes (Plan LangevinWallon).

2. C'est le principe de la formation continue tout au long de la vie : toute période d'activité devrait pouvoir être interrompue pour des études, et **récioproquement**.

3. Premier article de la Loi Fillon 2005.

4. Depuis longtemps, on enregistre des témoignages d'enseignants qui, constatant que leur enseignement était déconnecté de la réalité des élèves qui leur étaient confiés, ont décidé de les instruire, en répondant à leurs véritables besoins. Ces enseignants étaient inquiets, car « ne pas faire le programme » est quasiment une faute professionnelle.

Pour certains parents, un professeur qui ne « fait pas » le programme est un objet de scandale.

5. *Elèves les mieux instruits du dernier décile* : cette expression signifierait que 10 % des élèves ne maîtrisent pas le socle. « La totalité » : si modestes que soient les exigences du socle, elles seront toujours inaccessibles à certains élèves ; laisser croire que le socle concerne 100 % des élèves revient en pratique à ne rien dire sur un point essentiel : à qui s'applique le socle ?

6. Dans l'enseignement primaire, il était fréquent, et il arrive encore, qu'un instituteur soit en charge de plusieurs groupes de niveaux différents : il enseigne alors à ces groupes des choses différentes, et non pas « la même chose, différemment ».

LES TRANSFORMATIONS DES ENJEUX DU COLLÈGE DEPUIS QUARANTE ANS

NATHALIE BULLE¹

Le collège unique... *ce n'est pas une utopie, pas plus que d'offrir un contenu diversifié. Or, depuis vingt-cinq ans, on a supprimé cette diversité au lieu de la renforcer. C'est à travers une diversité interne au collège, et non pas entre des établissements différents (...) que se trouve la solution.* (René Haby, *Le Monde*, 2001)

Avant d'aborder la tâche qui m'incombe aujourd'hui, rendre compte des grandes évolutions du collège depuis quarante ans, je souhaiterais remercier Laurent Lafforgue, pour son engagement dans la défense de l'école. Sans complaisance pour les discours officiels, il invite avec la hauteur de vue qui lui est propre, les politiques de l'enseignement à se recentrer sur les enjeux les plus profonds de l'éducation formelle, enjeux qui, depuis Platon, puis sous l'influence du Christianisme, identifient la conscience humaine comme l'objet ultime de l'enseignement, engageant par là même sa relation à la vérité. Cette relation, conçue non pas comme réception, mais souci de vérité, tension éthique, donne son sens plein à ce que l'apprentissage que l'on dit scolaire recèle de fondamentalement actif.

L'évolution du collège depuis quarante ans a suivi une logique qui, si on l'appréhende avec un peu de recul, paraît

autonome, comme si elle répondait à un mouvement quasi déterminé. Tout a commencé, mais ce commencement entérinait un mouvement d'expansion des scolarisations déjà bien amorcé, avec le décret du 6 janvier 1959 qui rendait obligatoire la scolarité jusqu'à 16 ans pour les enfants alors âgés de 6 ans au 1^{er} janvier. Cette mesure se trouvait effective 8 ans plus tard, c'est-à-dire en 1967. En 1967, en effet, les enfants de quatorze ans allaient tous devoir prolonger une scolarité que de nombreux achevaient encore dans l'enseignement élémentaire, éventuellement dans un cours de fin d'étude. Le décret, qui participait alors d'un mouvement déjà en cours, a eu sur ce dernier un effet de catalyseur.²

Les élèves étaient alors orientés suivant trois filières, éventuellement dans des établissements différents, collèges d'enseignement secondaire (CES), créés en 1963, ou collèges d'enseignement général, (CEG), créés en 1959. Les élèves de la filière I (type lycée) poursuivaient en général leurs études dans le second cycle long ; les élèves de la filière II (type CEG) dans le second cycle court après la classe de troisième ; ceux de la filière III (classes de transition, et cycle terminal pratique etc.), qui représentent 20 % de la population scolaire environ, devaient à terme réintégrer une filière I ou II, ou une filière de l'enseignement professionnel, ou alors sortaient sans qualification du système éducatif³.

Les deux premières grandes filières ont vu très vite, dès 1968, leurs programmes et horaires être confondus. L'histoire du collège unique⁴ se confond en grande partie avec celle du devenir, en partie commun, des élèves de la filière III⁵, et de ceux qui bifurquaient en fin de cinquième vers l'enseignement professionnel, soit un peu plus d'un quart des élèves en 1975⁶.

René Haby avait, dit-il, « inventé » l'organisation des CES

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

n'est pas fondamentalement morale. Mais une fois clarifiée la grande mystification pédagogique moderne, plus grave que celle qui consistait, avec l'école républicaine, à tenir pour universelle des valeurs culturelles qui répondaient à un idéal humain particulier, apparaît celle qui consiste à tenir pour formatrices et inhérentes aux transformations des sociétés démocratiques modernes, des valeurs pédagogiques intellectuellement régressives. Toute éducation suppose et a toujours supposé un choix moral, un idéal en termes de développement humain. Mais cet idéal ne peut pas être atteint à partir de prémisses psychologiques fausses. Le manque de réflexions fondamentales, la crise structurelle de l'école dans les sociétés démocratiques, la crise plus générale des institutions sociales révélée par la critique radicale des années soixante et soixante-dix, la démission ou la compromission politique, ont conduit à donner la faveur à des idées pédagogiques qui justifient le discrédit de l'enseignement des disciplines, autrement dit des formes explicites, progressives et finalisées de transmission des savoirs. Forts de cette prise de recul sur quarante années d'expérimentations avortées, il reste à définir quels sont les besoins intellectuels et culturels de l'homme de demain, membre actif et averti de la société démocratique, professionnel en qualité et en responsabilité et, avant tout et par-dessus tout, être humain accompli. Et il reste à définir quelle école sera la mieux à même de satisfaire ces besoins.

NOTE

Quelques remarques sur la surestimation de l'échec ou la sous-estimation des élèves

Une estimation fautive des redoublements dans le primaire a

servi de caution à la critique de l'école dans les années soixante-dix. On retrouve en préliminaire au plan Rouchette de réforme du français, parmi les arguments majeurs avancés par René Haby pour que l'école s'« adapte » à la nouvelle population scolaire accédant à l'enseignement secondaire, ou encore au cœur d'un livre polémique : *L'école capitaliste en France*²⁷, l'idée qu'à la sortie de l'enseignement primaire plus d'un élève sur deux avait redoublé au moins une fois au cours de son cursus élémentaire.

À la fin des années cinquante la proportion des retards scolaires en fin de CM2 (il s'agit de retards mesurés par l'âge) excédait à peine 40 %, ce que montre une grande enquête réalisée à l'époque²⁸. Cette proportion, importante, est compréhensible dans la mesure où les élèves achevaient le plus souvent leur cursus scolaire à l'école élémentaire, même si leur niveau leur permettait de poursuivre (avant la suppression de l'examen d'entrée en sixième, on évaluait à 20 % la proportion d'élèves d'un niveau égal ou supérieur à la moyenne des reçus qui n'étaient même pas candidats²⁹). D'autres facteurs expliquent la hauteur de ce taux. On évaluait en particulier que la préscolarisation en maternelle, encore peu développée, permettait de réduire de 10 % le taux des redoublements du cours préparatoire.

En revanche, une proportion excédant 50 % d'élèves en situation de retard scolaire au CM2 au début des années soixante-dix apparaissait choquante, voire suspecte, et la critique de l'école s'en est emparée. Elle se fondait alors sur des données fiables, par exemple publiées annuellement par le ministère de l'Éducation nationale. Les taux de retards scolaires déduits de ces données sont pourtant totalement erronés. Les statistiques du ministère sont fondées sur les années de naissance des élèves. Or une partie d'entre eux entraient à sept

ans au cours préparatoire d'après l'année civile parce que, nés au cours du dernier trimestre, ils n'avaient pas six ans révolus à la rentrée scolaire. Cette pratique était encore répandue, même si elle s'est estompée à partir de l'après-guerre³⁰. Il y avait en réalité moins d'un tiers d'élèves ayant redoublé au moins une classe du primaire au tournant des années soixante-dix, pourcentage alors en diminution régulière. Il y en a 20 % au tournant des années deux mille. Cette diminution de 10 points en trente ans est corrélative de l'évolution du rôle joué par l'école élémentaire dans l'économie globale du système éducatif. Ce gain ne justifie pas l'affaiblissement des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire revendiqués au nom de retards mal évalués, et aurait pu être réalisé sans cela.

Notons par ailleurs que les filières I et II des collèges, créées en 1962 et censées déboucher respectivement sur le second cycle long et sur le second cycle court, avaient vu leurs programmes et horaires fusionner dès 1968. Ces filières ont elles-mêmes entièrement fusionné, on le sait, lors de la réforme Haby en 1977. Loin d'avoir été mise en échec, la constitution d'un noyau commun d'enseignements répondant aux objectifs de l'enseignement des disciplines a été réalisée avec succès de 1968 à la fin des années quatre-vingt, et concernait environ les trois-quarts de la population scolaire.

1. NATHALIE BULLE, sociologue, Directeur de Recherche au CNRS, auteure de *L'école et son double – Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Éd.Hermann, 2009.

2. 36% parmi les individus d'origine française nés en 1952 ne sont pas entrés dans l'enseignement secondaire général et 28% parmi ceux nés l'année suivante, en 1953. Les cours complémentaires sont compris dans l'enseignement général de

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

enfant dans une bonne classe, puisque les germanistes – ou latinistes – ne sont plus réunis dans une même classe. Par ailleurs les germanistes – ou latinistes – sont-ils toujours les « bons élèves » ? Ils sont là par calcul de leurs parents mais rien ne garantit qu'ils soient réellement de « bons élèves »... La tactique occulte de sélection ne fonctionne plus. Le recours : changer de collège. La carte scolaire s'est assouplie récemment mais, pendant longtemps, des parents se tournaient alors vers les écoles privées ou devaient jongler avec des expédients aussi insensés que désespérés : se domicilier chez une amie ou une concierge, acheter une chambre de bonne pour avoir une bonne adresse ou, démarche ultime : déménager. Qui peut s'offrir ces solutions coûteuses ?

Ainsi le ghetto s'accroît...

On n'a donc fait que déplacer le problème. Certains voulaient éradiquer l'opposition « bonnes classes » contre « mauvaises classes » dans un même collège, ils ont obtenu l'opposition « bons collègues » contre « mauvais collègues » et ont renforcé l'opposition « bons quartiers » contre « mauvais quartiers ».

Devant le désastre, de nombreux amendements au collège unique se sont succédés : heures de soutien, parcours différenciés, heures de remédiation, solutions très difficiles à organiser et vouées à l'abandon (Des heures *en plus* ou des heures *à la place de* ? Les élèves faibles doivent-ils faire des heures supplémentaires, à midi pendant que les autres jouent dans la cour ? Ou doivent-ils être regroupés pour un cours « spécial », pendant que les autres suivent le programme « normal » au risque d'accroître leur retard ?) La démarche la plus fructueuse a été la création des classes technologiques en collège en 1989 ; on y regroupait des élèves en difficulté mais

réellement intéressés par la matière et volontaires. C'était en tout cas le pari des professeurs de technologie de mon collège et elles ont très bien fonctionné pendant une dizaine d'années : sept heures de techno par semaine en demi groupes, de nombreux stages en entreprise. J'ai suivi une de ces classes en français pendant deux ans et j'en garde un bon souvenir. Nous y avons tous fait un bon travail. La classe étant homogène, j'avais le sentiment d'être utile et efficace pour tous. Ils formaient un groupe solidaire, avaient un bon esprit si bien que les quelques fortes têtes de la classe n'eurent pas la possibilité de nuire au travail des autres.

Ces classes ont disparu à la fin des années quatrevingt-dix.

D'année en année, la situation s'aggrave : les parents sont inquiets, les enfants sont malheureux, les professeurs s'arrachent les cheveux. Mais en ce qui concerne les professeurs, il faut bien dire qu'ils y ont une part de responsabilité : une majorité d'entre eux, en effet, ne veut pas entendre parler de différences entre les enfants ni d'orientation précoce. Tous, selon eux, doivent atteindre le bac général. Et lorsqu'un élève manifeste un projet professionnel, il est souvent découragé par ses enseignants eux-mêmes et, pis encore, par le conseiller d'orientation. Tel élève de mon collège voulait être ébéniste et s'engager dans cette voie dès la classe de quatrième : il dut se battre contre ses professeurs qui voulaient l'en dissuader. Un autre voulait être boulanger. Son professeur d'anglais s'écria : « Mais tu es trop intelligent pour être boulanger ! » en présence de la responsable du syndicat de la boulangerie venue présenter sa profession ! (Lorsque j'ai appris cette histoire, j'ai remué ciel et terre pour trouver le nom et le numéro de téléphone de cette dame et lui présenter des excuses collectives).

Ces petites phrases ne sont pas rares, malheureusement, et manifestent une profonde méconnaissance du monde du travail chez les enseignants. Les métiers manuels sont rarement conseillés. Ils sont choisis par défaut et cette orientation est présentée et vécue comme un échec.

Avant de conclure, je tiens à dire qu'il faut se garder d'imputer au collègue unique toutes les difficultés actuelles. Rappelons-nous que, depuis 1972, les enfants abordent l'apprentissage de la lecture avec la méthode idéo visuelle, une méthode catastrophique qui sévit toujours et qui entraîne de lourdes conséquences sur toute leur scolarité ultérieure. Commençons donc par donner un meilleur enseignement à tous en lecture, ainsi qu'en calcul et en connaissances de base – un boulanger a besoin de connaître la règle de trois... – mais, aussi, acceptons les différences entre les enfants.

Osons dire que les élèves ont des capacités inégales. Osons le mot de *filière* et faisons en sorte que chacun trouve sa voie selon ses moyens, par choix positif et non à l'issue d'un échec.

1. Éd. L'œil Neuf, 2009.

2. N.R.P., la Nouvelle Revue Pédagogique – 1^{er} octobre 1980.

3. Comme son nom l'indique, la classe de transition pouvait, pour certains, être une voie provisoire dans leur scolarité et ils pouvaient, le cas échéant, réintégrer le cursus « classique ».

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

publiques ou des émeutes avec le même désespoir qui se traduira par la volonté de détruire n'importe quoi et de frapper n'importe qui. Finalement, la seule chose que le collège unique aura appris à tous ces enfants, c'est à devenir des barbares.

Revenons à cette classe et à ce mois de septembre 2009. Ce n'est qu'au bout d'une semaine que je réalise que l'un de nos quatre élèves a disparu. Comment s'appelait-il déjà ? Ah oui, Mohammed, cet élève modèle, sérieux et appliqué. Il a déménagé ? Non. Les élèves m'apprennent que, l'année précédente il a été définitivement exclu sur conseil de discipline. Devant mon incrédulité et ma surprise, ils s'empressent de me donner des explications et l'histoire me revient en mémoire. Je l'avais entendue sans savoir de qui il s'agissait. En plein cours de français, Mohammed s'était soudainement levé pour aller frapper violemment Madjid avec son compas qu'il maniait comme un couteau. Comme s'il avait voulu commettre un meurtre, il avait visé la poitrine de Madjid qui avait heureusement esquivé le coup et le compas s'était planté dans son bras. La blessure ne présentait aucune gravité mais la direction avait estimé que le *coupable* devait être exclu dans l'heure. Un collègue qui avait assisté au conseil de discipline de Mohammed en était sorti bouleversé et m'avait raconté la scène. Le père avait gardé les bras croisés pendant toute la séance sans dire un mot mais la mère pleurait bruyamment, elle répétait qu'elle ne comprenait pas. Lorsque l'exclusion définitive fut prononcée par le chef d'établissement, elle se leva et, le doigt tendu vers son fils qui sanglotait en silence, en le maudissant elle l'accusa de jeter la honte sur toute la famille.

Dans cette histoire, désigner le coupable ressemble fort à un test psychologique. Il y a Mohammed, l'auteur des faits, il y a

Madjid la victime, mais bien sûr coupable de provocations et de harcèlement envers Mohammed, il y a le professeur qui a laissé se développer une situation qui a mal fini, et enfin il y a le ministre et sa politique qui les ont enfermés tous les trois dans la même pièce. Je vous laisse juge pour décider lequel de ces quatre-là est le vrai coupable et mérite d'être exclu sans délai.

Mon histoire s'arrête là. Puisque nous sommes réunis pour parler du collège unique, j'ai jugé utile de mettre à profit la plus grande partie du temps qui m'était offert pour vous faire entendre ce qu'il est dans la réalité des zones défavorisées. Le collège unique, c'est le service public qui fabrique en Madjid un véritable barbare, le collège unique c'est le service public qui interdit structurellement à Mamadou de se diriger vers des classes préparatoires en vue de très grandes écoles, le collège unique c'est le service public qui va faire de Fatoumata une lycéenne médiocre, caractérielle et paranoïaque et sur laquelle il faudra bien que le lycée général règle ses exigences et son niveau de tolérance, enfin le collège unique c'est le service public qui brise un élève sérieux comme Mohammed pour en faire un garçon dangereux et dégoûté à tout jamais d'une école dans laquelle il donnait le meilleur de lui-même.

On peut se demander maintenant quelle est la proportion de ces types d'élèves. Il existe bien des évaluations nationales faites en sixième mais elles ne constituent pas un outil d'analyse opportun puisqu'elles ne répertorient que des *savoir-faire* et des *compétences*. Pour des raisons strictement idéologiques, ces évaluations ignorent délibérément les capacités et les motivations de chacun.

Mon expérience en collège est de huit années dans des zones de type ZEP en périphérie de Paris et je ne peux vous parler que de cela. De ce que j'ai vu pendant ces années au

collège, je dirais qu'à l'entrée, il y a environ dix pour cent d'élèves à capacités scolaires d'excellence et pas plus d'élèves inaptes à suivre un cursus général. Les quatre-vingt pour cent restants sont des Fatoumata, des Mohammed et bien d'autres encore que je ne peux pas tous vous décrire. Tous ceux-là sont des enfants comme les autres, comme les nôtres, des enfants qu'il faut pour la plupart forcer à travailler, qu'il faut souvent réprimander et parfois punir, tout cela est bien naturel et le plus solide bon sens nous dit que l'éducation et l'instruction ne peuvent se résoudre à une partie de plaisir. Mais chacun de ceux-là est au fond tout à fait apte et désireux de suivre tranquillement son propre chemin pour parvenir à sa propre réussite qui n'est pas la réussite scolaire mais l'épanouissement personnel et la connaissance de soi. En tout cas, j'affirme que dans un environnement serein et homogène, le niveau général de cette masse de nos élèves, donc du niveau moyen d'éducation en France, serait incomparablement plus élevé.

Bien qu'il ne relève pas de statistiques mais de ma seule expérience, je voudrais revenir et insister sur ce chiffre de dix pour cent d'élèves à excellentes capacités à l'entrée de la sixième. Ils n'apparaissent pas dans les évaluations car ils peuvent par exemple avoir des lacunes, mais cela ne les empêche pas d'être excellents. Dix pour cent, c'est beaucoup, dix pour cent c'est même énorme, cela représente un nombre considérable d'enfants. Rêvons un peu : si tous ceux-là avaient le droit de suivre une scolarité dans de bonnes conditions, cela aurait des conséquences puissantes et profondes sur notre société. Par exemple, il y aurait à nouveau un ascenseur social, on serait confiant et fier de notre service public, on stopperait net la chute vertigineuse et dramatique du niveau d'instruction, les grandes écoles afficheraient des taux d'étudiants issus de familles modestes qui seraient un honneur pour elles et pour la France et

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

FAUX REPÈRES ET VRAIS SEMBLANTS

MICHEL SEGAL

Ce texte est celui d'une intervention faite le 14 décembre 2009 au Centre d'Analyse Stratégique (ancien Commissariat au plan) lors d'un séminaire réunissant une majorité de hauts fonctionnaires et de personnalités en vue. En tant que simple petit professeur de mathématiques du second degré, invité un peu par hasard, j'occupais une place de témoin et les organisateurs s'attendaient vraisemblablement à entendre une voix, disons légèrement discordante d'avec les discours officiels. Mon intervention, comme toutes les autres, était limitée à dix minutes et je n'ai pu développer qu'une seule idée, et en peu de mots. Le texte est donc serré au plus près et quelques « raccourcis » sont utilisés. Puisque le thème de la rencontre était « Avantages et limites des comparaisons internationales », j'ai choisi de parler de la notion d'objectif dans un système éducatif.

En tant qu'enseignant, je crois moins en la cohérence interne d'un système éducatif qu'en la cohérence de celui-ci avec le pays dans lequel il s'intègre. Autrement dit, j'ai acquis la conviction qu'une bonne méthode de travail se conçoit d'abord avec une bonne connaissance de ses élèves.

Voici un exemple de mon travail en collège. J'ai, dans deux établissements différents, deux classes de troisième. L'une, d'un bon niveau, l'autre, indisciplinée, d'un niveau très faible. Dans cette classe, une bonne moitié ne connaît pas ses tables de

multiplication, quatre élèves ont de grandes difficultés de lecture, et l'un n'a jamais fait de quatrième. Dans l'une de ces deux classes, je donne souvent des cours magistraux avec un cours précis et rigoureux que les élèves doivent apprendre par cœur, je fais un contrôle d'une heure chaque semaine, je distribue des dizaines de feuilles d'exercices et je m'efforce d'obtenir un silence absolu. Dans l'autre, les élèves collent la photocopie du cours directement dans leur cahier, nous ne faisons presque que des exercices, nous abordons des questions annexes si elles se présentent, les élèves interviennent assez librement et il m'arrive de laisser passer deux ou trois semaines sans faire de contrôle. Vous aurez compris que c'est avec la classe difficile et très faible que je fais du cours rigoureux, des contrôles très nombreux et où j'exige le silence. Il y a bien nécessité de cohérence entre la méthode et son destinataire, mais si l'on comprend facilement qu'il faut pour ces classes deux approches différentes, encore faut-il savoir laquelle des deux est appropriée.

Ainsi, à une autre échelle, ce que nous donnent les comparaisons internationales n'est certainement pas le classement des méthodes les plus efficaces, mais le classement des pays qui se connaissent le mieux. Les « gagnants » ne sont pas ceux qui ont pris un modèle de l'étranger pour l'appliquer chez eux, mais ceux qui ont su trouver le modèle adapté à leurs propres caractéristiques et à leur population. C'est pourquoi il me semble insensé de vouloir s'inspirer du modèle finlandais en France ou du modèle Coréen en Espagne. L'un et l'autre perdraient immédiatement leur qualité majeure : celle d'être en phase avec la population à laquelle ils s'adressent.

Ce n'est pas dans l'analyse détaillée des méthodes, des programmes ou des structures de l'école en Finlande ou en

Corée que l'on trouvera la clé du succès mais dans l'observation de l'essentiel : nos élèves. C'est une croyance trop répandue que celle de la toute-puissance d'un système éducatif. Ses effets positifs sont assez limités, alors que ses effets négatifs peuvent se montrer dévastateurs. Cela, je le constate avec effroi tous les jours au collège. L'expérience quotidienne de l'enseignement nous incite sans cesse à faire preuve de modestie et d'humilité devant le réel, elle nous fait comprendre qu'un bon système n'est pas celui qui cherche à développer des qualités chez certains enfants, mais celui qui s'assure d'abord de ne pas ruiner celles de tous les autres.

Si on mélangeait les élèves de mes deux troisièmes, le niveau de chacun d'entre eux baisserait considérablement car il n'y aurait aucune méthode adaptée. C'est une vérité bien connue de tous les enseignants, du moins de ceux qui enseignent : le niveau homogène¹ d'une classe est une condition sine qua non de progrès et de bons résultats. Un bon système est donc avant tout un système qui offre des classes de niveau homogène, qu'elles se constituent naturellement dans un cursus unique ou artificiellement dans un système qui offre des voies différenciées.

Enfin, tous les pays n'ont évidemment pas les mêmes objectifs en termes d'éducation. Ces objectifs sont déterminants dans une juste élaboration d'un système éducatif, mais aussi dans la lecture de ses résultats. En résumé, comme dans le cas de mes deux classes, ce qu'il faut réussir, c'est la cohérence du système, des objectifs ciblés et de la population concernée.

Mais pour réaliser cette triple cohérence, il faut énoncer précisément des objectifs, ce qui nous amène au problème central de l'école en France puisque, de mon point de vue d'enseignant, celle-ci n'en connaît aucun autre que les quotas de

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Ce dernier manque est finalement et paradoxalement, en ces temps de crise, le plus facile à régler, pour peu qu'on arrive à intéresser le pouvoir politique à la cause de ces jeunes. Mais changer les mentalités, la représentation du système scolaire et de l'enseignement supérieur, la confiance en soi, c'est le travail d'une génération.

La démarche adoptée par Sciences Po se fonde sur le système scolaire tel qu'il est ; elle ne convient pas si l'on veut faire évoluer ce système.

Si les jeunes recrutés par Sciences Po ont les qualités nécessaires pour réussir aux concours et aussi pour réussir dans la vie, pourquoi une voie d'admission distincte ? Et s'ils n'ont pas ces qualités, pourquoi les admettre ?

À l'ESSEC, le concours d'entrée sert à choisir les jeunes qui ont ces qualités. Le problème pour nous n'est pas de changer le filtre d'entrée, mais d'augmenter le nombre de ceux qui peuvent valablement se présenter au concours, certes avec des armes qui ne seront jamais équivalentes à celles des autres candidats : on ne peut pas supprimer totalement les différences sociales et tout ce qu'elles impliquent, mais notre conviction est qu'on peut les compenser.

Le programme « Une grande école : pourquoi pas moi ? », c'est cette idée de compensation. Puisque le système d'enseignement n'offre pas une individualisation suffisante pour développer les capacités de ces jeunes, nous devons apporter à leur formation des correctifs qui valorisent le travail et l'effort et qui reposent sur une exigence bienveillante, c'est-à-dire qu'on tend la main, on ouvre des perspectives, mais on ne garantit rien.

J'ai eu beaucoup de mal il y a 7 ans avec des professeurs de lycée qui me demandaient « qu'est-ce que vous leur promettez ? » et auxquels je répondais « rien, sinon de les accompagner, pour que, s'ils en ont vraiment l'envie, s'ils en ont

les capacités, ils puissent entrer dans une grande école. »

Notre idée est de travailler sur la projection dans l'avenir, avec des parcours professionnels qui fassent une large place à l'entreprise. Car le système éducatif français a une vision de l'entreprise passablement négative, et, de plus, ces jeunes ont des parents et des voisins avec lesquels l'entreprise ne s'est pas toujours bien conduite : soit ils sont chômeurs, soit ils ont des boulots fatigants, répétitifs, peu valorisants, et mal payés. De ce fait, le propos du genre *les patrons sont des méchants et l'entreprise est un lieu de perdition* trouve facilement un écho chez eux.

Nous voulons exposer ces jeunes à l'entreprise telle qu'elle est, ni paradis ni enfer, et leur montrer que chacun peut y trouver sa place.

L'extension du programme aux collèges

En 2009-2010, 2 collèges et 40 collégiens s'ajoutent aux 6 lycées et aux 160 lycéens ; ce sont les lycéens qui nous ont poussés à nous occuper des collèges, car ils regrettaient de n'avoir pas été informés plus tôt.

L'accompagnement des collégiens se fait en quatrième et troisième. Le tutorat s'exerce pour partie à l'ESSEC, pour partie au collège. Les élèves bénéficient en outre d'un suivi par des professeurs référents.

Les familles sont impliquées. On leur demande en fait d'aller vers un univers qu'elles ne connaissent pas, et donc de surmonter leurs craintes.

Les élèves sont sélectionnés conjointement par le collège et l'ESSEC selon trois critères :

- niveau scolaire prometteur ;
- sens du travail et de l’effort, volonté de réussir ;
- milieu social modeste, parents n’ayant pas fait d’étu des supérieures.

Ces enfants sont victimes d’un triple immobilisme : géographique, social, intellectuel.

« **Une grande école : pourquoi pas moi ?** »

PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE

Constats

Un problème de société

La reproduction des élites sociales dans les meilleures formations est une préoccupation nationale.

Tous les lycéens ne connaissent pas l’enseignement supérieur de haut niveau et particulièrement la filière « prépa/ grandes écoles ».

Un phénomène d’**autocensure** bride les lycéens : nombreux sont ceux, qui, avec un fort potentiel, se disent « Ces filières ne sont pas pour moi ! »

Des ressources dans le monde étudiant

De nombreux étudiants des grandes écoles sont prêts à donner de leur temps pour aider les plus jeunes :

- Curiosité et recherche d’une ouverture sociale ;
- Volonté de participer à une action citoyenne ;
- Souhait de partager des connaissances ;
- Volonté de tirer un fort enrichissement de ces échanges.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Langevin Wallon. Le plan Langevin Wallon prévoyait pour les 11-15 ans deux années de tronc commun et deux années de tronc commun à options. On peut affirmer que sous la pression de la FEN, le gouvernement de Giscard d'Estaing a mis en place un collège décalqué sur le plan Langevin Wallon, mais surtout cela a permis aux syndicats de la FEN de préparer l'avènement du futur plan Mexandeau qui, lui, voulait rassembler à partir d'un schéma unique tous les cycles I et II, qui allaient du CP à la troisième. Il s'agit donc bien de la volonté de faire du collège le cycle terminal de l'enseignement primaire.

Cette stratégie s'est heurtée à un certain nombre de difficultés, mais il reste la création du collège unique, avec la classe hétérogène, avec un seul type d'élèves pour un seul type de classe.

L.-E.

Comment le passage du collège unique à la classe unique s'est-il fait d'un point de vue structurel ?

B. K.

Quelques chiffres, très rapidement :

en cinquième,

en 1976 il y avait 6,5 % de redoublement ;

en 1986 on était passé à 16,4 %.

En troisième,

en 1976 c'était 7,3 % ;

en 1987, 15,3 %.

Effrayée par les conséquences, l'Administration s'est ressaisie, et elle a fait en sorte que, sans évidemment tenir compte du niveau des élèves, on les laisse passer automatiquement dans la classe supérieure, ce qui a ainsi amorcé

définitivement la pompe aspirante.

Au collège, la réforme HABY avait prévu des mesures de soutien pour les élèves en difficulté ; cela a disparu très rapidement pour cause d'inefficacité totale. À chaque fois que l'on réforme le collège ou le lycée, on revient à des mesures de remédiation et de soutien ; la prochaine réforme du lycée sera basée sur 2 heures de parcours individualisé ou assisté dont on sait pertinemment qu'elles n'auront aucune efficacité sur les résultats des élèves.

En 1983, on a supprimé le palier d'orientation de la classe de cinquième, de façon à permettre encore plus d'aspirer, de niveler, et de passer automatiquement vers la section supérieure. On a fait disparaître très rapidement les classes de CPPN, classes de préprofessionnel de niveau, puis les CPA, classes de préapprentissage. On a vu ensuite la disparition des groupes de niveaumatière accusés par les pédagogistes d'être de véritables filières. Il n'y a plus eu, à partir de là, de limite au dogme de l'hétérogénéité.

Dans ce cadre, où il n'y a plus qu'un seul parcours pour tous les élèves, l'enseignement est devenu, pour les professeurs de collège, une gymnastique totalement épuisante. Ils sont confrontés en permanence à l'impossibilité de transmettre le savoir. Il est clair que cette situation fait le lit de toutes les formes de pédagogisme, qui consistent à affirmer qu'il n'est pas, après tout, si inquiétant de ne pas transmettre le savoir ; finalement, est-ce que la méthode ne prime pas sur la finalité, est-ce que la mission de l'école n'est pas de socialiser les élèves avant de leur transmettre des connaissances ? N'oublions pas que Meirieu, par exemple, n'arrête pas de dire que la finalité du collège unique est de changer la société.

L.-E.

Quels sont les cadres intellectuels qui ont rendu possible une telle dérive ?

B. K.

J'évoquerai à cet égard Marx, Freud et... Madoff.

De Marx, on a tiré l'idée qu'il fallait créer les conditions objectives de l'enseignement pour que les élèves démarrent le mécanisme d'apprentissage. En d'autres termes, la pédagogie et l'enseignement lui-même n'ont plus rien à y voir, seules comptent les conditions objectives. C'est du marxisme mal compris mais bien appliqué.

De Freud, ou plutôt de certains de ses mauvais descendants, on a tiré l'idée qu'apprendre devait se baser sur le principe de plaisir et on a fait de l'apprentissage une sorte d'acte érotique sans rapport aucun avec la transmission et l'effort pour apprendre.

Un troisième larron, qui s'apparente à Madoff, c'est la cavalerie pédagogique. Aujourd'hui, on construit l'éducation par une sorte de fuite en avant, pour masquer ses échecs successifs ; il n'y a plus de limite à la volonté de faire en sorte qu'un maximum de jeunes aillent le plus loin possible dans les études, mais évidemment au prix de débouchés problématiques, de diplômes bradés et sans valeur. Il y a bien quelque chose ici qui rappelle les subprimes, cette fuite en avant est caractéristique de l'un des modèles actuels de l'éducation.

L.-E.

N'y a-t-il aucun frein à ce déni de la réalité ?

B. K.

On se rend bien compte que cette fuite en avant, ces échecs successifs, ces crises périodiques qui mettent des milliers

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

fier de son BTS technique équivalent à la terminale ; remettons le nom du bac en première avec ses 80 % de réussite et laissons à chaque université le soin de calculer à partir des notes de bac et terminale leur notes spécifiques ; cela permettra de diviser par deux le nombre d'étudiants en fac et de renforcer le financement des études scientifiques et des chercheurs universitaires propres ou couplés avec l'industrie (sans fonctionnarisation de la recherche).

Quelques recommandations

Le goût de chacun pour les formations littéraires dans un enseignement général (et non universitaire) implique que l'on apprenne le français en primaire et collège avec un bagage de textes classiques sus par cœur assurant aux élèves un vocabulaire commun et la bonne compréhension comme l'émission d'un beau message à la logique bien structurée. L'usage de l'écrit et de la lecture assurant une compréhension équivalente à celle de l'oral nécessite un apprentissage par cœur des automatismes de la lecture, de l'écriture et la maîtrise d'un rapport écrit sur le réel observé.

Le goût de la connaissance précise et de la science des mécanismes du monde physique et biologique s'acquiert par l'observation et l'usage de tous les sens et est aussi utile pour les futurs intellectuels que pour les manuels. La connaissance des métiers comme lieu de vie et de compétence où l'on épanouit sa créativité et sa capacité de relation humaine doit précéder la connaissance des concepts généraux qui y sont une aide pour comprendre et améliorer leur efficacité, celle des artisans pour apprécier les arts.

À mon avis rien ne doit être sacrifié de notre langue claire et

précise qui fait partie d'un héritage capable de donner un plus international à ceux qui la possèdent bien. Par conséquent on ne doit pas lui donner une langue concurrente : l'anglais à enseigner au collège ne peut être une langue de culture, il ne doit s'agir que du « globish » avec une connaissance minimale de ses dialectes formés dans des aires linguistiques différentes : indien, brésilien (ou mexicain) africain de l'ouest et zone d'influence chinoise. Rétablissons d'abord le latin à côté du « globish » utile partout, de même pour les autres langues que l'on maintiendra dans leur statut dialectal.

Pour la formation scientifique on utilisera surtout la forme de « la main à la pâte » avec une préférence pour le montage d'objets à composante technologique dont le mécanisme élémentaire doit être saisi et « décrit avec la main » en équipe de projets communs en petits groupes. Pour la formation technologique il nous semble nécessaire de faire entrer les métiers dès le début de la 7^e dans le cursus et surtout pas par les grandes sociétés mais par les PME et les équipes de spécialistes avec leurs équipements avancés de plus en plus informatisés (médecins et paramédicaux, commerçants, bureaux techniques en PME qui seront la base de l'emploi du futur) sans enseigner une informatique avant la connaissance du langage naturel.

Un changement culturel chez les enseignants et beaucoup de parents

On rappelle que le changement de statut du technique de « dépotoir de jeunes en échec » pour le statut de pourvoyeur d'emplois, certains demandant des qualités multidisciplinaires tant techniques qu'humaines, passe par l'initiation du corps enseignant à la vie réelle économique du pays pour acquérir un

réel respect vis-à-vis des professionnels, des entrepreneurs de PME qui forment la majeure partie de la richesse dont tous profitent et dont dépend la continuité de la culture qui ne peut exister sans eux et hors d'eux.

Dans le technique (objectif 2/3 des élèves), la présence d'anciens professionnels (en nombre suffisant pour qu'aucune pratique ne soit enseignée sans compétence) est nécessaire et justifie la présence des autres professeurs (et non l'inverse) par le lien qu'ils maintiennent avec les employeurs futurs et l'évaluation selon des critères pertinents de la valeur d'un futur professionnel ; un changement profond dans les IUFM pour le cursus des professeurs de technologies et de techniques professionnelles est encore à faire, mais il comprend la reconnaissance de leurs dons spécifiques et de la qualité de leur relation au réel.

Les conseillers d'orientation devront dépendre de ces professionnels seuls capables de rendre réalistes leurs recommandations ; actuellement leur ignorance de la vie réelle sociale et technique est perçue par les parents et souvent les élèves eux-mêmes (seules 17 % de leurs recommandations sont suivies).

Après seulement la mise en perspective des métiers et des compétences fondamentales communes que ces métiers requièrent, on pourra consacrer un cycle semestriel à la remise à niveau minimale nécessaire à la profitabilité des études qui suivront en rappelant que le retour en lycée général puis le passage en université par le biais des IUT et autres formations universitaires sont déjà ouverts par des passerelles préférentielles à tous les niveaux.

En conclusion

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

dispositifs d'enseignement ; il faut en finir avec le collège dit « unique » et mettre en place le collège polyvalent pour tous.

LE BILAN DU COLLÈGE UNIQUE

Les conditions de la mise en place du collège unique

Les motivations du collège unique

– Les motivations officielles

La mise en place du collège unique s'accompagnait de l'annonce d'un effort général de l'élévation du niveau d'études de la nouvelle génération. On ouvrait désormais l'accès aux études de qualité à tous les milieux. Dans un élan d'optimisme, on a cru à l'amélioration de la formation de base de tous les élèves, comme si les classes faibles enfermaient les élèves dans leur faiblesse. Désormais, la mixité sociale et l'hétérogénéité des niveaux scolaires (il y a toujours eu une assimilation ambiguë des deux termes) allaient concourir à élever le niveau de tous. Il s'agissait aussi pour le gouvernement d'entériner l'augmentation réelle des orientations au lycée général qui caractérisait cette époque.

– Les motivations moins avouables

Le gouvernement devait construire des collèges partout pour faire face aux enfants du baby-boom dans le cadre d'ensembles urbains construits en toute hâte au lendemain de la guerre (crise aiguë du logement, on l'oublie). Il était infiniment plus simple de construire un seul collège par ensemble urbain. Le ministre Haby, lui-même instituteur, voit l'occasion d'une possibilité de promotion en masse du corps des instituteurs et crée le statut

PEGC – Professeur d’Enseignement Général de Collège (des instituteurs passent des épreuves dans deux matières pour pouvoir enseigner au collège). Le gouvernement se trouve ainsi doté rapidement d’enseignants moins chers dans les collèges du baby-boom.

Le contexte dans lequel est né le collège unique

Le collège unique a vu le jour pendant les 30 Glorieuses qui se caractérisaient par le plein-emploi, la promotion par les études : les familles en France connaissaient toutes une amélioration sensible de leur niveau de vie et de leur situation sociale. Le collège unique a été lancé juste avant le rapprochement familial des immigrés du continent africain (qui eux assumaient les tâches que les Français en promotion sociale ne voulaient plus faire). Dans ce contexte, l’optimisme paraissait naturel et le collège unique était l’aboutissement d’une élévation générale du niveau d’études de la population. D’où le succès tout naturel des motivations officielles.

La pensée pédagogique qui a accompagné le lancement du collège unique

Au commencement était l’instruction

Le mot instruction est celui qu’utilisaient Condorcet et l’abbé Grégoire lorsqu’ils proposèrent à l’Assemblée Législative des motions pour une instruction publique en 1791. C’est aussi un mot repris par des pédagogues au XX^e siècle pour s’opposer aux modes pédagogiques constructivistes ou « developmentalist » comme on dit en anglais. Enfin dans le

langage courant, nous voyons bien qu'un homme instruit n'est ni un homme savant ni un érudit mais c'est le contraire d'un homme ignorant.

En m'inspirant donc des révolutionnaires français et des pédagogues modernes, je propose la définition suivante du mot instruction.

Selon Condorcet il s'agit de la conjugaison de deux principes pour définir les contenus et d'une attitude enseignante. En ce qui concerne les choix de contenus, l'instruction doit comprendre tout savoir nécessaire à l'autonomie du citoyen (savoir lire, écrire et calculer donc typiquement). L'homme instruit est libre parce qu'il ne dépend de personne pour comprendre l'essentiel dans sa vie de tous les jours. Le savoir dispensé par l'Instruction Publique s'opposait notamment à l'enseignement religieux en ce qu'il était avant tout utile. Dans le même temps, l'instruction doit comprendre les éléments de base qui permettent à la personne instruite d'accéder à d'autres savoirs (lire, maîtriser la langue). L'Instruction Publique devait être élémentaire : elle devait donner les éléments initiaux d'une évolution intellectuelle future. Elle s'inscrit indiscutablement dans un projet d'élévation du niveau général, non pas par l'égalisation mais par la liberté réelle donnée à tous d'aller le plus loin possible.

Pour Condorcet, le primat de l'instruction n'est pas l'égalité mais la liberté. Or, on sent bien que le primat de l'égalité peut engendrer des méthodes niveleuses et des baisses d'exigence dans les contenus, tandis que le primat de la liberté maintient une exigence forte auprès des plus faibles (les émanciper, on a parlé très justement au XX^e siècle de « savoir émancipateur ») sans entraver les plus forts.

Enfin l'instruction est aussi une attitude enseignante qui

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

QUEL COLLÈGE AUJOURD'HUI ?

Les fondements philosophiques de l'école

Instruire ou éduquer ?

Condorcet, dans son rapport sur l'Instruction Publique, mais plus encore ses Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique, a élaboré une pensée matricielle de l'école publique française. Or, déjà à son époque, lors des débats à l'Assemblée Législative révolutionnaire, deux partis se dégageaient. Il y avait d'une part, Condorcet, l'abbé Grégoire et d'autres qui prônaient l'instruction qui devait assurer la liberté (assez de savoir pour émanciper tout citoyen et lui garantir son indépendance). D'autre part, il y avait beaucoup de Montagnards et de républicains qui croyaient au primat de la fraternité, c'est-à-dire à une forme de vivre ensemble (où l'on apprend les vertus républicaines).

Les philosophes Charles Coutel et Catherine Kintzler, qui commentent l'édition chez Folio des œuvres de Condorcet sur l'Instruction Publique, démontrent qu'il s'agit là de deux rapports opposés à la vérité. Selon la version montagnarde (qui s'inscrit dans une sorte de religiosité républicaine, héritière du catholicisme), il n'y a de vérité que collective. Condorcet s'inscrit au contraire dans l'individualisme, la liberté de pensée (notamment accordée aux protestants) des Lumières. Il constate que les progrès intellectuels sont d'abord accomplis par des individus avant d'être partagés par tous. On ne trouve pas la théorie de la gravité collectivement, même si on la partage ensuite (et ce partage vaut vérification).

Vivre ensemble au collège ?

Il est très positif que des parents d'élèves soutiennent la mixité sociale, que des enseignants croient à la nécessité d'éviter les ghettos sociaux. La France a globalement une volonté intégratrice de tous à la société française, c'est une tendance très positive. Pour cette raison d'ailleurs, nous ne proposons pas de revenir à des collèges différenciés par filières : le collège peut être le lieu où l'on partage la culture. Car si on dit que les élèves doivent « vivre ensemble », la question alors se pose immédiatement : oui mais pour quoi faire ?

– *La culture est la nécessaire référence commune de tous*

Et parce que rien n'est simple, il faut une certaine dose de fraternisation à l'école autour de la culture, avec la culture pour ciment et pour référence commune. Le chant, le théâtre, la littérature, les récits historiques, les arts plastiques, la leçon de choses (les sciences naturelles et expérimentales dans l'esprit « Palais de la Découverte » - ce que tout honnête homme doit savoir) – tout cela peut être partagé y compris par les plus faibles. Le problème de comment organiser ce partage reste posé, mais à condition d'éviter de tomber dans la démagogie des mauvais contenus pour « motiver » les élèves (faire du rap pour les motiver, exemple courant), l'école est un lieu de culture partagée. Lorsque l'ORTF le jeudi soir présentait des classiques du théâtre français, tous les Français dotés d'une télévision regardaient. Aujourd'hui, ce que la vaste majorité des gens regardent à la télévision est abêtissant. Ce que vous cultivez chez le peuple par les distractions que vous lui offrez n'est pas indifférent.

Limites et écueils du « vivre ensemble »

Toutefois, il y a des limites très nettes au « vivre ensemble ». D'abord, les collèges étant le reflet de quartiers relativement homogènes sur le plan social, on ne fait « vivre ensemble » que des groupes sociaux assez proches. Qui plus est, dans les pires quartiers, il faut permettre à ceux qui peuvent « s'en sortir par l'école » d'échapper à leur milieu et de ne pas être obligés de « vivre ensemble » avec leurs voisins. Bref il y a des cas où le « vivre ensemble » n'est pas un bon but en soi.

Les concentrations d'élèves incultes dans les « mauvais quartiers » rendent le travail de l'enseignant difficile, car ces élèves n'ont plus le modèle de jeunes comme eux pour qui la culture est une référence « naturelle ». Lorsqu'il n'y a plus que le professeur pour incarner la culture, c'est un peu lourd pour lui à porter. D'autant plus que des idéologues zélés, au dedans et au dehors de l'école, ont proposé « la culture jeune », qui recouvre un jargon de délinquant et des modes de consommation pour « teenagers ». On fustige l'école comme sanctuaire culturel à l'abri des influences sociales « spontanées » de l'extérieur de l'école. Bref, parmi ceux qui prônent le « vivre ensemble », l'école prend des allures de terrain vague où doivent se retrouver « les jeunes du quartier ».

Mais au-delà, le but de l'école c'est l'émancipation par le savoir, pas le vivre ensemble. L'élève qui a traversé ses années de scolarité en étant assez solitaire mais en ayant bien appris les leçons de son maître, a reçu ce que l'école lui doit. L'élève qui s'est amusé en ayant une vie sociale passionnante avec beaucoup de copains, mais qui n'a rien appris, n'a rien reçu de l'école. Quand on le dit aussi prosaïquement, on voit bien qu'il y a un fourvoiement dans l'idée que le but de l'école est simplement de rassembler dans la bonne entente les enfants. L'école américaine

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

entreprenaient et les babouches sont après tout « entrées dans la culture française, du moins celle qui est commune ». Cet exemple véritable n'est pas atypique et montre la difficulté qu'il y a à simplifier les contenus sans les rendre creux et de piètre qualité.

Les disciplines de culture générale se distinguent des disciplines « accumulatives » (distinction qu'on trouve chez Nathalie Bulle et qui nous convainc), où le savoir se construit étape par étape comme les maths, les langues, la grammaire et l'orthographe. Cette distinction devient clé pour nous dans le collège polyvalent que nous proposons (voir plus loin : tronc commun et groupes par niveaux).

Une meilleure jonction avec une école primaire qui instruit

On le rappelle encore, le primaire doit nous envoyer des élèves en bon état. Pour la plupart, ceci signifie sachant lire et écrire, compter et calculer (c'est-à-dire maîtrisant les 4 opérations, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui, la division étant tout particulièrement mal transmise). Cela signifie des élèves sachant écrire des phrases à la suite en copie et sous la dictée. Cela signifie qu'ils ont acquis un sens de la grammaire y compris la maîtrise de mots comme « verbe », « complément d'objet direct » et « adjectif », « pronom », ainsi que les usages du présent, du futur, et du passé. C'est qu'au collège, nous devons enseigner d'autres langues ensuite. Cela veut dire des élèves habitués à être assis, concentrés et respectueux de la parole des autres. C'est un travail titanesque qu'il faudrait cesser de dévaloriser au profit d'activités ludiques ou désordonnées. Ce travail d'instruction primaire nécessite du temps et une vraie technique pédagogique qu'il faut aujourd'hui souvent reconstituer tant la pédagogie élémentaire a été démolie.

Pour les élèves en difficulté, il faudrait fournir aux enseignants du collège un diagnostic déjà clairement établi de leurs difficultés et de leurs lacunes scolaires. C'est évident dans les cas de dyslexie (si elle est avérée) ou pour toute autre difficulté d'ordre médical, mais pas seulement. Un mouvement d'orthophonistes s'élève aujourd'hui à juste titre contre le phénomène des « faux dyslexiques » victimes des mauvaises méthodes d'apprentissage de la lecture. Ironiquement, ces mauvaises pratiques du primaire aboutissent également à ce que les instituteurs du primaire ne repèrent pas, très souvent, les vrais cas de dyslexie. Il faudrait que nous sachions en quoi l'élève peine, en quoi il est lent, a du mal à écrire.

Les tests d'évaluation présentent un intérêt limité et font perdre du temps à la rentrée de Sixième, alors que les classes et les groupes sont déjà constitués. Le collège, pour prendre le relais, a besoin d'une meilleure communication avec les instituteurs, qui n'a d'ailleurs pas besoin d'être sous forme écrite ni calibrée de façon inutilement bureaucratique à l'image du « livret de compétences » (qui est inutile au primaire comme au collège). Nous ne préconisons pas d'examen d'entrée puisque tout le monde entre au collège, mais un diagnostic clair du niveau et des besoins de chaque élève. Il ne s'agirait pas de quelque chose d'extraordinairement techniciste, mais il faut en finir avec l'idée qu'il ne faut pas marquer l'élève à son entrée en Sixième et réserver le mystère de son profil, afin que les professeurs du secondaire le découvrent en tâtonnant, perdant ainsi un temps qui pourrait servir pour organiser sans délai une consolidation.

Une amélioration de la condition enseignante au collège

Il y a une crise de recrutement des enseignants du secondaire

à laquelle il faut remédier. Elle se comprend : les professeurs de collège sont envoyés plus loin de leur domicile que les instituteurs. Pour le même salaire s'ils sont certifiés, ils devront faire face à des adolescents turbulents dans des quartiers où les tensions et les conflits sont légion. Outre l'amélioration des salaires, il faut envisager les modalités d'une amélioration de la condition enseignante.

Cette amélioration peut se faire d'abord par une meilleure organisation des groupes et des classes qui profitera aussi aux élèves. Prenons un exemple : un professeur de SVT qui, à l'heure actuelle, ne voit ses élèves en classe entière qu'une heure et demie par semaine, peut les voir plus souvent dans un groupe d'élèves en difficulté qu'il prend en charge.

Nous avons amplement évoqué la nécessité d'une adhésion pédagogique et éthique à un collège qui fait de l'instruction élémentaire en même temps que des cours du secondaire, mais pour qu'une telle refonte du collège réussisse, l'amélioration de la condition enseignante au collège est indispensable. Autant le dire, une amélioration du collège entraînera forcément plus de dépenses (même si nous ne pensons pas qu'il faut dépenser sans compter pour l'Éducation nationale). La Finlande, dont on chante les louanges, dépense plus que la France sur son collège. Sans doute peut-on en partie redéployer des moyens aujourd'hui consacrés au soutien, PPRE (Parcours Personnalisés de Réussite Éducative) et aux IDD (Itinéraires de Découverte) qui ne servent à rien. Toutefois, un tronc commun substantiel et du soutien conséquent aux élèves (même regroupés dans des groupes plus larges), entraîneront des coûts plus élevés. C'est sans doute pour cette raison que les gouvernements esquivent la réforme indispensable du collège unique.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

2. CAMIF : Entreprise de vente par correspondance qui, à l'origine, était la coopérative de la Mutuelle des Instituteurs de France. Les enseignants ont appelé classes CAMIF ces classes qui recevaient beaucoup d'enfants d'enseignants.

3. Commission Thelot : 2003-2004 – chargée de la synthèse du « Grand débat sur l'école », dont la synthèse a ignoré toutes les contributions inspirées par le souci de l'instruction des élèves.

4. Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives – Filière universitaire française, qui forme des futurs professeurs d'EPS.

GILBERT CASTELLANET¹

Les chapitres précédents ont pu surprendre le lecteur par la variété des approches, des tons et des styles. C'est que les auteurs ne sont pas les militants d'un quelconque collectif chargé de diffuser un message commun. Ce sont des hommes et des femmes indépendants, qui fondent leurs réflexions sur des expériences très diverses. Leur point commun : ce sont des gens de conviction, et cela se voit !

L'image qu'ils donnent du collège actuel n'est ni outrée ni volontairement biaisée, mais elle ne peut être complète : le meilleur et le pire n'y sont pas dépeints.

Il ne paraît pas nécessaire de présenter ici un résumé ou une synthèse des informations explicites ou implicites que chacun peut retirer des témoignages. La conclusion est suffisamment claire : il faut passer à autre chose !

Les propositions pour l'avenir diffèrent évidemment selon les auteurs et ne peuvent prétendre couvrir tout le champ des possibles ; d'ailleurs il faudra les soumettre à l'expérience pour les affiner et en connaître les limites, contraintes, et conditions de succès. Elles permettent néanmoins de se représenter le souhaitable s'agissant de l'avenir du collège, ou plus exactement de la scolarité obligatoire après le primaire.

Il est raisonnable de penser que ce livre aura atteint son but, s'il amène quelques personnes de bonne volonté à se mobiliser pour l'avenir.

Pour ma part, je souhaite faire largement partager mon

indignation et celles des auteurs réunis ici, devant ce qu'on peut considérer comme deux phénomènes de société, deux questions sans réponse.

Première question : depuis 40 ans, notre enseignement est largement régi par des principes faux et pernicious ; devant les conséquences, nous entendons dire : « Comment est-ce possible, comment a-t-on pu en arriver là ? » La réponse est de l'histoire ancienne. La question importante est la suivante : « Comment se fait-il qu'aujourd'hui encore, rien (ou presque) n'ait été fait pour stopper l'application de ces principes, comment pouvons-nous admettre que rien ne presse, et comme si d'ailleurs on ne savait pas encore qui a raison et qui a tort ? »

Seconde question : comment expliquer notre tolérance à l'égard du massacre, chaque année, de centaines de milliers d'enfants et d'adolescents, exclus du savoir, voués à l'assistanat ou à la délinquance, parce que nous n'avons pas eu le courage de maintenir le principe même de l'école républicaine ? Tout est fait, du côté des pouvoirs, pour minimiser cet abandon et pour permettre à nos concitoyens de les ignorer volontairement, de ne pas avoir à penser aux conséquences.

La refondation totale de notre enseignement obligatoire est une urgence. Mais, par son énormité même, elle demandera beaucoup de temps. Le réalisme exige de se hâter lentement, en surmontant les difficultés une à une, sans perdre de vue l'objectif.

L'alternative, que nous connaissons bien, c'est un autre réalisme : pas de vagues, attendons les élections ! À nous de choisir...

2010-2030 : un chantier.

Un énorme et complexe chantier de longue durée

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

ces élèves dans la structure générale, ce qui sera possible dans la mesure où cette structure générale évoluera pour traiter ses propres élèves selon leurs besoins. Mais ce ne sera pas toujours possible en un an : certains occuperont la structure spéciale plusieurs années, ce qui tendra à en augmenter l'effectif total (cependant que l'évolution favorable du primaire tendra à diminuer l'effectif total de cette structure).

Il faudra donc opérer des évaluations précises, probablement sur la base des connaissances en français et en mathématiques, ce qui permettra la création de groupes suffisamment homogènes pour que l'école puisse mener à bien ses missions. Il s'agira bien de notation, d'examen, de différenciation véritable des solutions pédagogiques¹¹.

Il s'agira aussi d'affecter au mieux les moyens disponibles. Quels moyens ? En premier lieu, les professeurs du collège, puisque, les effectifs étant moindres, des postes seront libérés dans la structure permanente. Il y aura certainement des volontaires, mus par le sens de l'intérêt général, ou tentés par une expérience pédagogique exceptionnelle.

Mais cela ne suffira sans doute pas, car les « naufragés », particulièrement les moins jeunes, auront besoin d'un suivi quasi individuel. On trouvera certainement des volontaires parmi les instituteurs et professeurs de collège retraités. Enfin il y aura des bénévoles non enseignants qui pourront devenir des auxiliaires.

Cette structure temporaire se trouvera devant des problèmes individuels difficiles. Par contre, son fonctionnement collectif sera simple, parce que les objectifs communs seront évidents, que chacun saura ce qu'il a à faire, que les résultats seront peu contestables. L'équipe enseignante sera soudée par l'adhésion volontaire ; enfin le caractère temporaire de la mission permettra

peut-être d'éviter les excès de dirigisme, et les débordements statutaires. L'autonomie et l'innovation pourront se développer.

La structure permanente, elle, ne bénéficiera pas des mêmes atouts naturels.

Deux observations :

- Il est à noter que le type de structures temporaires évoquées ci-dessus existe, mais qu'elles accueillent des élèves en fin de scolarité obligatoire, après que les années passées au collège les aient privés de toute confiance envers des adultes qui ont ignoré leurs difficultés. La tâche de reconstruction est lourde, coûteuse, et il n'est pas rare qu'elle échoue. Il y a là un scandale qui n'a d'autre origine que le fait de s'interdire d'intervenir plus tôt pour ne pas stigmatiser des élèves à l'entrée au collège, élèves qui seront non plus stigmatisés mais brutalement privés de toute possibilité de choisir leur avenir quatre ans plus tard. Ils n'auront plus que les coûteux dispositifs de deuxième chance pour les moins révoltés d'entre eux, et l'exclusion sociale pour les autres.
- Si la principale structure temporaire concerne les naufragés du collège, il est urgent aussi de prendre des mesures en faveur des élèves à fort potentiel des quartiers difficiles. S'ils représentent 10 % environ de l'ensemble, il faut pour cela ériger une classe sur dix en classe d'excellence ; de telles classes entrent progressivement dans les projets du ministère.

L'élaboration des futures structures d'enseignement
Structures

Il faut d'abord préciser ce que j'entends ici par structures d'enseignement, en deux volets dont la difficulté est d'assurer la cohérence.

Le premier volet est celui des besoins d'instruction des élèves, qui résultent d'une part de caractéristiques personnelles, d'autre part d'objectifs de la collectivité. L'ensemble est vaste et divers, mais il n'évolue que lentement, et il serait possible d'en rendre compte par une « typologie » des élèves et de leurs besoins d'instruction¹².

Le second volet est celui de la structure des moyens, dont on connaît les paramètres : profils et compétences des enseignants, variété des établissements, modalités de groupement des élèves, disciplines enseignées, objectifs de savoirs, programmes, méthodes, pratiques.

Il faut trouver un équilibre entre ces deux volets, compte tenu des contraintes économiques.

À la charnière des deux volets, se trouvent les parcours scolaires possibles.

Les parcours scolaires

Pour approcher la « problématique » des structures d'enseignement, il serait utile de décrire d'abord les principaux types de parcours scolaires répondant aux besoins réels des élèves dans leur diversité. Ces parcours types, en nombre restreint, ne feraient pas intervenir les variantes résultant d'options mineures. Ils se caractériseraient par le choix des disciplines enseignées et leur poids relatif en volume ou horaires, ainsi que par les savoirs acquis à la sortie du collège. Ils seraient évidemment en rapport avec les exigences logiques des diverses voies ouvertes aux élèves après le collège pour

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.



L'association Lire-Écrire

Créée en 2001 par Gilbert SIBIEUDE pour alerter les parents sur l'état de l'école en général, et en particulier sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Le domaine couvert par l'association est l'enseignement obligatoire, primaire et collège.

L'association est apolitique et non confessionnelle.

Elle défend la cause de l'instruction et de la transmission du savoir, quelles qu'en soient les modalités (enseignement public, privé sous contrat, privé hors contrat, instruction familiale).

L'association informe, conseille, agit.

Elle informe

- Son site www.lire-ecrire.org présente une masse d'informations et de documents, soit sur le fond des questions (dossiers, analyse de textes législatifs ou réglementaires, de rapports importants), soit sur des questions d'actualité ;
- Elle a entre 2005 et 2010 organisé cinq colloques, dont le plus récent, *Vers un renouveau du collège unique ?* est à l'origine du présent ouvrage ;
- Elle a publié en 2005 l'ouvrage *Apprendre à lire à la maison*.

Elle conseille

- Des conseils pratiques se trouvent sur le site, ainsi que des

analyses de manuels scolaires, des questionnaires, guides, etc. ;

- Elle répond aux demandes d'assistance des parents ainsi qu'à des demandes de renseignement venant d'enseignants.

Elle agit

- seule ou en collaboration avec d'autres associations, notamment dans le vaste domaine de soutien scolaire bénévole.

Plus d'informations sur www.lire-ecrire.org contact@lire-ecrire.org
11, rue Pascal, 75005 Paris

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE – *Laurent Lafforgue*

PARTIE I

QUARANTE ANNÉES D'UTOPIES

INTRODUCTION – ASSOCIATION LIRE-ÉCRIRE

LES TRANSFORMATIONS DES ENJEUX DU COLLÈGE DEPUIS
QUARANTE ANS – *Nathalie Bulle*

AVANT ET APRÈS LE COLLÈGE UNIQUE UNE DOUBLE
EXPÉRIENCE – *Cécile Revéret*

MOHAMMED EST-IL COUPABLE ? *Michel Segal*

DOCUMENTS

L'ÉCHEC DU COLLÈGE UNIQUE

Jean-Marie Petitclerc

FAUX REPÈRES ET VRAIS SEMBLANTS

Michel Segal

COLLÈGE UNIQUE, FOLIE POUR TOUS

Jean Jachymiak

PARTIE II

L'AVENIR

RENFORCER L'ÉGALITÉ DES CHANCES *Thierry Sibieude*

ENTRETIEN AVEC BERNARD KUNTZ

UN COLLÈGE RESPECTANT DES CRITÈRES DE QUALITÉ ? –
Pierre Perrier

PROPOSITIONS POUR UNE RÉNOVATION DU COLLÈGE *Nathalie
Bulle*

REMPLENER LE COLLÈGE UNIQUE PAR LE COLLÈGE
POLYVALENT POUR TOUS – *Élizabeth Altschull*

2030 – *Gilbert Castellanet*