

À partir de 1980, changements de paradigme du débat sur le collège

Même s'il est plus un slogan qu'une réalité, le « collège unique » va transformer profondément les problématiques du collège. Désormais, il se voit assigner la mission de scolariser la totalité d'une classe d'âge dans un même type d'établissement, avec les mêmes objectifs, les mêmes horaires et les mêmes programmes.

Le nœud de la problématique de la démocratisation se déplace donc vers le lycée, avec l'objectif de **80 % d'une classe d'âge au niveau du bac**, annoncé par le ministre Jean-Pierre Chevènement en 1985. Le collège, lui, devient le lieu symbolique de l'échec scolaire, prétendu « maillon faible » du système.

Les réformes se succèdent, sans grande logique, si ce n'est celle d'achever effectivement le collège unique, ce qui sera fait, peu ou prou, à la fin des années 1990.

En lien avec cette massification apparaît la question de la **violence scolaire**, qui se confond avec celle de **l'éducation prioritaire**, montrant qu'en pratique, échec scolaire et violence sont deux faces d'un même problème.

Enfin, la question du contenu de l'enseignement et des programmes, et donc de la certification de la scolarité au collège, donne lieu à des confrontations entre deux visions du collège.



Gérard Alaphilippe, secrétaire général du S.n.e.s., et Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale (le 8 janvier).

Le projet de réforme Legrand

La rentrée 81 est une rentrée « pas comme les autres », écrit dans son éditorial le secrétaire général du SNES, Gérard Alaphilippe.

Le nouveau ministre, Alain Savary, fait du collège une de ses priorités. Il s'agit de « rénover » le collège unique qui reste profondément marqué par une logique de sélection : à l'issue de la classe de 5^e, un tiers des élèves ne poursuivent pas leur scolarité au collège « unique », mais en LEP (pour 18 % d'entre eux) où ils préparent un BEP ou un CAP, ou, pour un élève sur six, dans les classes « pré-professionnelles de niveau » (CPPN), qui conduisent plus ou moins à la sortie du système éducatif par le biais, au mieux, des CPA (classes préparatoires à l'apprentissage).

Répartition des élèves des collèges en France métropolitaine (public+privé) en 1982

Classes	Garçons	Filles	G+F
6e	478 700	453 022	931 722
5e	438 907	438 180	877 087
4e	287 043	332 791	619 834
3e	273 606	328 495	602 101
S/total	1 478 256	1 552 488	3 030 744
CPPN	64 403	45 415	109 818
CPA	41 136	18 072	59 208
S/total	105 539	63 487	169 026
TOTAL	1 583 795	1 615 975	3 199 770

À noter : les filles sont moins touchées par l'échec scolaire, sortent moins nombreuses du collège avant la 3^e et sont moins nombreuses en CPPN et CPA

La mission Legrand

Savary confie cette mission à Louis Legrand, ancien directeur de l'INRP. Le ministre inaugure ainsi une méthode qui sera souvent imitée : confier à une personnalité extérieure, censée présenter toutes les garanties d'indépendance, le soin de faire des propositions concrètes, à l'issue d'une consultation se voulant ouverte et démocratique.

Ce schéma n'est pas sans rappeler celui de la commission Langevin-Wallon. Mais les différences sont cependant notables : le « groupe de pilotage » de la commission nationale Legrand comprend exclusivement des experts : Francine Best, directrice de l'INRP, deux inspecteurs généraux (Belbenoît et Begarra), un proviseur « vie scolaire », Jacques Faucher, ainsi qu'un responsable des *Cahiers pédagogiques*, Jean-Pierre Astolfi, qui en assure le secrétariat. La présence des syndicats est la seule garantie de prise en compte de l'avis des enseignants, mais elle est noyée dans un aréopage de sommités administratives, et ne tient aucun compte de la représentativité.

La commission Legrand s'appuie sur les mouvements pédagogiques et le SGEN-CFDT, qui, d'ailleurs, « approuve[ra] sans réserve l'esprit et la démarche du rapport », et soulignera qu'il « se trouve en convergence avec l'essentiel des analyses, et qu'il retrouve dans les propositions nombre de suggestions qu'il a été longtemps seul, au plan syndical, à défendre. »

Des commissions départementales se mettent en place, composées selon une logique assez proche : si la part des enseignants est plus importante, ceux-ci ne sont pas censés représenter les organisations syndicales, mais sont choisis par les inspecteurs d'académie « parmi les enseignants [...] ayant participé de façon active à des innovations ».

La première appréciation portée par le SNES est cependant plutôt positive : « le nouveau contexte dans lequel s'ouvre ce débat permet de penser que les choix qui seront faits, les moyens qui seront dégagés, permettront de faire reculer efficacement les inégalités sociales et les échecs scolaires, de construire un nouveau collège dans une école de la réussite. »

Mais rapidement, Legrand va être le seul maître à bord et chercher à imposer ses vues, laissant au seul « groupe de pilotage » le soin de formuler des propositions mises en débat.

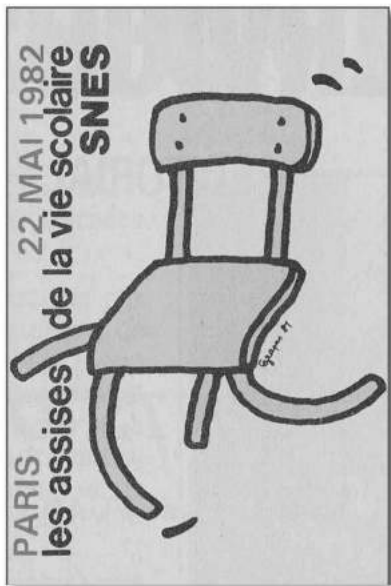
La mobilisation du SNES

Dès janvier 1982, la tonalité des prises de positions du SNES change. Il insiste notamment sur le refus du rapporteur d'ouvrir le débat sur des questions lui paraissant fondamentales. Le SNES met ainsi en avant la **question des contenus d'enseignement**, qu'il souhaiterait voir modifier dans une double logique : « faire une juste place aux usages qui en sont fait dans la vie sociale et professionnelle, dans sa diversité », et d'autre part enraciner cette ouverture « dans les aspects les plus fondamentaux du savoir ». Il s'agit donc de maintenir le **caractère disciplinaire des enseignements**, tout en les mettant en rapport avec la réalité sociale.

Le SNES invite les collègues à prendre une part active aux débats. Il organise ainsi le 8 mai 1982, avec le SNEP, une rencontre nationale à Bobigny intitulée « **Pour un nouveau collège dans une école de la réussite pour tous** ». Il rappelle sa vision d'un collège dans le cadre de son projet d'École progressive : « premier cycle du second degré », « ni plaque tournante de l'échec scolaire, ni gare de triage, ni cycle terminal ».

À l'occasion de ce colloque, Jean Petite relève le germe d'une approche de la lutte contre l'échec scolaire qui aura la vie dure : « une réflexion qui se limiterait à la recherche d'une **pédagogie de la compensation**, à des adaptations du système éducatif, à la correction des dysfonctionnements, ne peuvent que laisser entiers tous les problèmes de l'échec scolaire. » Ce colloque se prolongera par l'organisation des « **Assises nationales de la vie scolaire** », le 22 mai 1982, pour « **changer la vie à l'école** ».





Le SNES réagit surtout contre la proposition de Legrand formulée dans le courant de l'année 1982 : aligner le service de tous les enseignants à 16 h de cours hebdomadaires, auquel il rajoute 6 h de « présence » dans l'établissement, déclinées en 3 h de tutorat et 3 h de concertation ! Pour les PEGC, dont le service hebdomadaire est de 21 h, la proposition peut être écoutée : une heure de « présence » en plus, mais 5 h de cours de moins. Pour les certifiés, c'est évidemment inacceptable, puisque, sous couvert d'une réduction du temps de service, on augmente leur temps de travail.



Le SNES lance une pétition qu'il invite les personnels à adresser directement à Louis Legrand. Ce dernier envoie, en octobre, une « lettre aux professeurs » accusant les enseignants qui avaient relayé la pétition de vouloir « stériliser tout effort de démocratisation de notre enseignement ». Le SNES la publie avec une réponse de Rosette Spire qui pointe la stratégie du rapporteur : « relancer la guerre des catégories ».

Le rapport Legrand

Dès la rentrée 1982, il devient clair que le rapport qui sera rendu n'engagera que Legrand lui-même.

Présenté en décembre, il va cependant profondément marquer le débat pendant les décennies suivantes. Nombre de ses propositions seront régulièrement remises sur le devant de la scène, ou feront l'objet « d'expérimentations » locales souvent improvisées.

Le centre du rapport, et donc du débat, reste la démocratisation du système éducatif. Il s'intitule d'ailleurs « Pour un collège démocratique ». Les objectifs fixés par le ministre semblent cependant subir une légère déviation. Louis Legrand, en effet, définit les quatre « voies » d'une démocratisation du collège : « supprimer les ségrégations internes », « lutter contre « l'échec scolaire », « développer les capacités d'autonomie, de responsabilité et l'usage de la liberté chez les apprenants », « faire en sorte que le collège réponde aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle ».

Les solutions préconisées douchent cependant les ardeurs des enseignants du second degré qui s'étaient largement investis dans le « changement » annoncé.

Le rapport ouvre des pistes pour une démocratisation : aucun élève de plus de douze ans ne doit être empêché d'entrer au collège, suppression des CPPN et fin du pallier d'orientation en cinquième. Mais il n'apporte guère de solutions pour les élèves qui sont « en grande difficulté ». À peine une demi-page leur est consacrée, qui ne propose comme solutions que... ce qui se fait déjà en CPPN (notamment « l'ouverture au milieu », les visites d'entreprise, les stages...).

De même, l'intégration des sections d'enseignement spécialisé (SES) dans le collège, présentée comme « une nécessité », n'est traitée sur le fond qu'au travers d'une contribution assez pauvre, qui

se contente d'évoquer la mise en place de « dispositifs ressources » aux contours plus que flous, et qui ne sont pas repris dans le rapport lui-même.

D'une façon générale, la lutte contre l'échec scolaire n'apparaît pas comme centrale. Tout repose sur l'idée de « **groupes-matières homogènes** », qui ne seraient pas figés, idée qui fera surface bien plus tard sous le nom de « **groupes de compétences** », et sur des options dont il n'est pas encore imaginé qu'elles puissent donner lieu à la mise en place de filières déguisées.

Les raisons de ce silence vient d'une idée sous-jacente : **la rénovation pédagogique permettra à elle seule de résoudre l'échec scolaire**. Ainsi, l'essentiel du rapport contient des propositions relatives à l'organisation des enseignements et aux enseignants.

Le modèle proposé est parfois très confus, comme la mise en place « d'ensembles » d'une centaine d'élèves, ensuite fractionnés pour constituer des divisions qui ne sont pas des classes ; parfois il est assez banal, avec la création d'options artistiques ou d'EPS, ou le plus souvent reposant sur des évolutions en cours (option « polytechnique » qui n'est qu'une option « technologie » rebaptisée). Il s'articule cependant sur une idée forte : **l'enseignement disciplinaire est à bannir**.

Si Legrand ne conteste pas qu'on enseigne forcément quelque chose, il insiste sur la distinction entre « **disciplines** » (universitaires) et « **matières** » (d'enseignements). Celles-ci doivent être enseignées dans une logique utilitariste. Il indique que « l'accent sera mis sur les compétences transférables et sur l'utilité de ces compétences pour la pratique sociale ». On voit déjà apparaître la notion de « **compétences** », qui va de pair avec l'opprobre jetée sur « **l'évaluation sommative** » au profit d'une « **évaluation formative** ». Le brevet des collèges serait d'ailleurs peu ou prou remplacé par un diplôme attribué à tous.

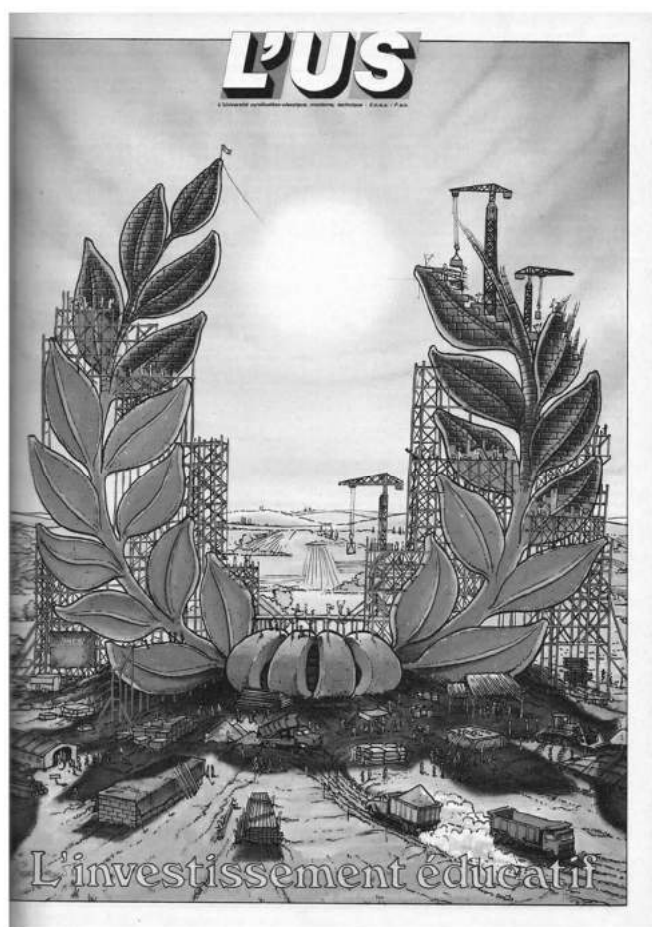
Dans cette logique, le rapport met en avant la démarche de « **projets** », à tous les niveaux, depuis l'élève dans son activité jusqu'à l'établissement.

Mais ce qui va mettre le feu aux poudres, ce sont les propositions sur le métier enseignant.

Tout d'abord, il revient sur les missions. Dans la logique de sa conception des enseignements, il fait mine de ne pas trancher le débat sur la

qualification. Mais il situe le débat entre « **bivalence** » et « **polyvalence** », avec un argumentaire nettement orienté vers cette dernière option. Le rapport ne va guère plus loin, la question ayant été traitée par le rapport de Peretti sur la formation des maîtres. Il ajoute à cela la mise en place d'un « **tutorat** » obligatoire, défini comme une aide « intellectuelle et affective ».

Enfin, il maintient ses propositions sur les obligations de service et, pour faire bonne mesure, ajoute une autre proposition à la vie dure : **réduire les séquences de cours de 1 h à 50 minutes**. Le résultat : malgré une réduction du nombre d'heures d'enseignement, le nombre de classes par enseignant reste inchangé.



Autre aspect absent du rapport, celui des moyens, que le SNES présente en s'appuyant sur le thème de **l'investissement éducatif** afin de donner à tous des **qualifications**

L'US n° 62 du 15 septembre 1983



Gérard Alaphilippe



Rosette Spire



Michèle Jacquet



Françoise Regnaut



Louis Weber

Autour de la Commission Legrand

Témoignage de Louis Weber

La victoire de la gauche en 1981 fut évidemment accueillie très favorablement par la direction du SNES. Cette satisfaction « politique », certes un peu tempérée par l'accueil plutôt distant réservé par la totalité de la gauche aux propositions de « chiffrage » du programme commun faites par Unité et Action, était fortement nuancée dans le domaine de l'éducation par l'arrivée d'un ministre socialiste, supposé par conséquent favorable à l'École fondamentale du SNI-PEGC et de la FEN, plutôt qu'à l'École progressive du SNES.

En réalité, ces craintes étaient vaines, en tout cas mal ajustées, car le cabinet du ministre était bien plus sous l'influence des « pédagogues » du SGEN ou des mouvements pédagogiques que des partisans de l'École fondamentale tant combattue. S'ajoutait à cela le fait que le gouvernement était plus soucieux de favoriser la décentralisation et l'initiative locale, plutôt que les grandes « réformes » qui avaient culminé avec la réforme Haby appliquée depuis 1977.

Le SNES s'est donc trouvé devant un véritable changement de culture du ministère : un peu moins de rencontres bilatérales entre le SNES et les directions, qui avaient été de véritables lieux de négociations des textes jusque-là, et place aux grandes commissions où il n'était plus guère question de représentativité. Ce qui changeait aussi les modes d'intervention du syndicat.

Sur le plan interne, le SNES venait de fragmenter les responsabilités, sans lien avec ce qui précède, mais résultat de tensions internes et de luttes pour le pouvoir. Le secrétariat de la commission pédagogique des années 1970 (Jean Petite) avait été remplacé par les secteurs collègues (Rosette Spire) et lycées (Michèle Jacquet), complétés transversalement par ceux de la formation des maîtres (Françoise Regnaut) et des contenus (Louis Weber). Ce qui ne favorisait pas forcément les points de vue d'ensemble.

C'est Rosette Spire qui a donc participé de bout en bout à la commission Legrand, sous l'autorité souvent envahissante du secrétaire général, Gérard Alaphilippe. J'y ai siégé quelques fois, lorsqu'il était question des contenus. En réalité, comme beaucoup d'études l'ont montré aujourd'hui, c'est le service des enseignants qui était fondamentalement en cause, sous le double aspect qualitatif (la bivalence) et quantitatif (Louis Legrand proposait 16 heures hebdomadaires, avec 3 heures de concertation et 3 heures de tutorat, quand le SNES avait fini par accepter 16 heures avec un forfait de deux heures « à la libre disposition des enseignants » pour le travail d'équipe, le soutien, etc...).

Le secrétariat national tranchait évidemment sur tout et dans un sens de plus en plus restrictif, au fur et à mesure que l'état de grâce initial s'éloignait et que les rapports s'accumulaient (outre la commission Legrand qui a terminé ses travaux fin 1982, il y a eu les commissions Prost sur les lycées, de Peretti sur la formation des enseignants, Soubré sur la gestion des établissements, ce qui traduit bien le mode de « gouvernance » de l'époque Savary), et par conséquent les « propositions inacceptables ».

Mais la direction du SNES était confrontée à une opposition très forte des syndiqués dès qu'elle faisait la moindre ouverture en matière de définition du service. Les réactions à quelques articles de *L'US* évoquant prudemment des questions, comme la bivalence, en témoignent et ont pesé lourd dans le refus global.

La réponse offensive du SNES

Si le SNES reconnaît que les objectifs du rapport rejoignent « en partie » les siens, fort peu de propositions recueillent son aval : l'organisation pédagogique articulée en groupes de niveau interdisciplinaires ; le travail en effectif réduit, mais avec de nombreux bémols concernant les conditions matérielles de sa mise en œuvre ; le nouvel enseignement de technologie ; enfin l'élargissement des options offertes en 4^e. De ce point de vue, il se situe dans sa ligne habituelle de défense et de promotion des enseignements technologiques et d'une démocratisation par une forme de diversification.

Pour tout le reste, en revanche, la position oscille entre réserves et franche hostilité. Ainsi, la « philosophie du projet », présentée comme un élément suscitant des réserves est *de facto* contestée sur le fond : « élévation du niveau de culture et de qualification » reléguée comme objectif secondaire, mise en avant du collège comme lieu de construction de l'échec scolaire sans prise en compte de ce qui se passe dans le premier degré, conception du métier centrée sur le « relationnel » au détriment des contenus, rejet implicite des programmes et des horaires nationaux... Il en est de même sur la place donnée au collège, conçu sans articulation avec le lycée, mais plutôt comme un cycle « terminal ».

Dès lors, ce que le SNES retient comme « inacceptable » signifie clairement que des propositions constituent un *casus belli* : il s'agit des services des enseignants et du tutorat, ainsi, d'ailleurs, que de la représentation des personnels dans les conseils d'établissement.

De son côté, le SNI-PEGC, syndicat porteur des orientations de la majorité UID de la FEN, pourtant très liée au gouvernement, a bien du mal à exprimer sa position. Il indique que les espoirs suscités par la création de la commission n'ont pas été déçus, tout en estimant que les propositions faites ont « leurs limites, leurs ambiguïtés », en soulignant « les difficultés de leur mise en œuvre » et ne les considère au final que comme une « bonne base de travail ».

Il concentre ses critiques sur le traitement des élèves en difficulté : il juge ainsi « insuffisantes » les propositions faites pour prendre en charge les élèves qui ne poursuivaient pas leurs études en 4^e, et exprime une franche hostilité à celles faites pour l'intégration des élèves de SES. Il est aussi très sceptique sur les séquences de 50 minutes, sur la « réunionite » et souligne à plusieurs reprises qu'une bonne mise en œuvre des mesures suppose des moyens, ce dont le rapport ne dit mot.

Si l'on ajoute à cela l'opposition de principe du SNALC, le projet Legrand, s'il ne fait pas l'unanimité contre ses propositions, ne peut cependant compter que sur peu de soutiens syndicaux.

Les propositions du SNES

En janvier 1983, le SNES organise une grande manifestation à Paris sur le thème « Une école pour réussir », précédée d'assises, de carrefours à la Mutualité, agrémentés d'un concert à la salle Pleyel, destiné à promouvoir les enseignements artistiques.



Et il adopte lors de la réunion de sa CA nationale une sorte de contre-projet au rapport Legrand, dont il estime que « les modalités proposées sont [...] de valeur inégale, et s'inscrivent parfois à l'inverse des objectifs fixés ». Il pointe aussi tout ce que la commission a refusé d'examiner, comme « les transformations à effectuer en amont du collège », les « contenus d'enseignement », « l'ouverture au monde du travail » ou encore le travail collectif des enseignants.

Il met aussi en avant une série de propositions : un collège qui « doit permettre de donner à toute une classe d'âge les bases nécessaires à la poursuite d'études dans un second cycle diversifié », lutte contre l'échec scolaire par une « batterie de moyens diversifiés », « laissés à l'initiative des équipes pédagogiques » (groupes de niveaux, « détriplement » des classes, études dirigées, groupes de rattrapage à effectifs réduits,...), révision des contenus.

Il insiste aussi sur les personnels, leur qualification, et leur formation : unification de la qualification « sur la base d'une formation en cinq ans », développement de la recherche pédagogique « articulée avec les pratiques des enseignants sur le terrain », d'une formation continue, ainsi que l'amélioration des conditions de travail, et notamment la mise en place de « décharges forfaitaires sans codification bureaucratique du temps de présence dans l'établissement ». Ces orientations seront reprises lors du congrès de La Baule (mars 1983).

Les décisions de Savary

Le ministre doit donc trancher. Il le fait le 1^{er} février 1983, et prend de nettes distances avec le fond du rapport, notamment lorsqu'il insiste sur l'importance de « l'apprentissage et la maîtrise de la langue et de l'expression » ou sur le « développement des enseignements scientifiques et techniques ».

Le passage en revue des propositions retenues montre sa volonté de faire en sorte que les enseignants soient les **acteurs de la « rénovation » du collège**.

La disparition des classes est ainsi renvoyée à des expérimentations locales, la disparition des CPPN envisagée « progressivement », et les SES maintenues. Il transige sur l'orientation en fin de cinquième en proposant qu'elle se fasse sur la base du volontariat des familles.

Il semble soutenir un tutorat défini par la négative « ni direction de conscience » ni « assistance », et s'oppose à ce que les tuteurs soient choisis par les élèves. Il entérine cependant la création d'un **enseignement de technologie** dès la 6^e, et ouvre la voie à une **autonomie des établissements** sur une partie des horaires, dans le contexte de la loi de décentralisation en cours d'élaboration qui va bientôt transformer l'Éducation nationale.

Il prend aussi le contre-pied de l'idée que l'échec scolaire commence au collège, en indiquant que « l'école élémentaire doit aussi se mettre en question, qu'elle doit regarder en face ce que chacun sait aujourd'hui et que toutes les statistiques démontrent : les trajectoires scolaires les plus difficiles commencent très tôt. »

Enfin, il ouvre la porte à une expérimentation de toute ou partie des préconisations du rapport.

En revanche, il ne donne pas suite à la proposition de refonte du statut et des obligations de service. Et il n'arrête pas le recrutement des PEGC.

C'est une lourde déception pour Louis Legrand. Il dira quelques mois plus tard « Qu'est-ce qu'Alain Savary a retenu de mes propositions ? À peu près tout, sauf précisément ce que je juge essentiel. » Il est encore plus sévère sur la question du service des enseignants, et s'insurge contre la référence encore faite par le ministre aux horaires et programmes nationaux qui fixent le cadre de l'autonomie.



À la fin de l'année scolaire 1983-1984, les points les plus contestés du rapport Legrand semblent enterrés, et relativement marginalisés, même dans les débats internes au SNES. Savary, déjà en difficulté avec son projet concernant l'école privée, ne peut ouvrir d'autres fronts.

**Effectifs des établissements publics
du second degré France sans TOM, 1933-1994**

	Garçons	Filles	TOTAL
6e	380 129	352 780	732 909
5e	374 743	355 040	729 783
4° aménagée	8 035	6393	14 428
Autre 4° généré	270 145	301 689	571 843
4° techno	42926	20561	63 487
3° insertion	6 057	4 508	11 015
3° générale	254 243	291 140	545 383
3° techno	39 563	21062	60 625
TOTAL	1 375 841	1 353 173	2 729 014
CPPN, CPA	5 558	2 591	8 149
SES, ateliers	66 795	45 182	111 977
CAP post 5e	24 965	10 865	35 830
CAP en 1 an	603	177	780
CAP post 3e	12 839	11 601	24 440
BEP	215 438	169 974	385 412
Compl. CAP	3 343	569	3 912
Compl. BT	11	2	13
Bac pro 1^{ère} pro	33 873	25 900	59 773
Bac pro, term pro	29 409	22 104	51 513
TOTAL	320 481	241 192	561 673
2^{nde} gale, techno	182 717	220 806	403 523
2^e Hotel, TMD, BT	1 418	1 260	2 678
1^{ère} L, ES, S	117 890	152 551	270 441
1^{ère} techno	55 928	48 696	104 624
1^{ère} adapt, hot arts, TMD	16 808	14 756	31 564
Term ABCDE	122 712	162 940	285 652
Term F, G, H	71 179	71 061	142 240
Term hotel, BT	4 425	1 634	6 059
TOTAL	573 077	673 704	1 246 781

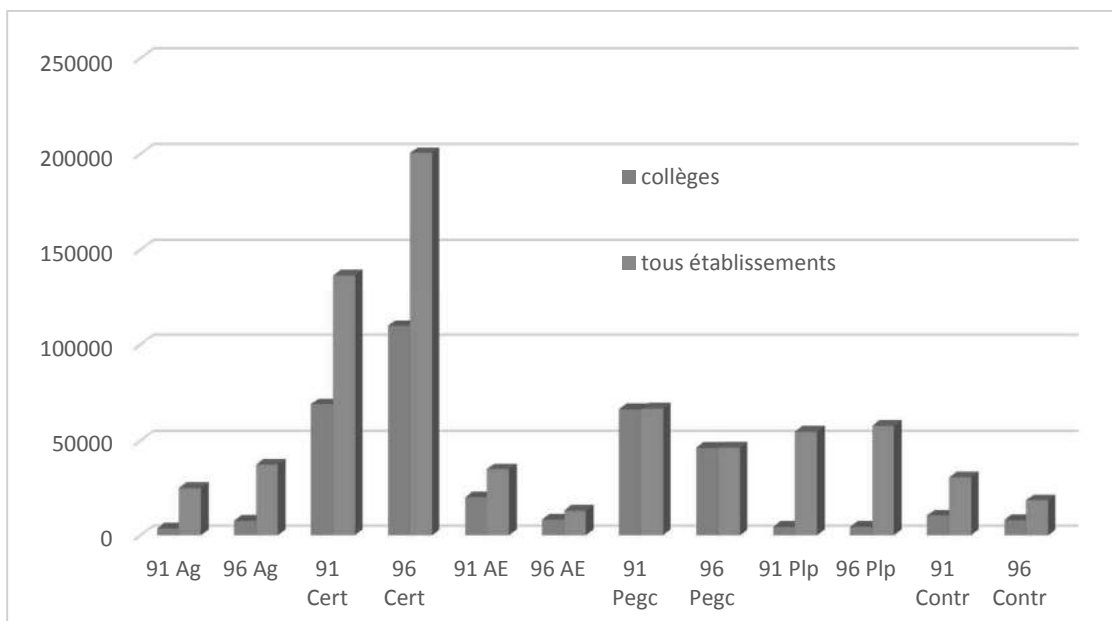
La démocratisation comme elle se fait

De fait, la démocratisation reste à achever. Les CPPN disparaissent dans les textes, mais pas toujours dans les établissements, et les 4^e et 3^e « technologiques », créées à la rentrée 1984 et implantées dans les LEP, peuvent y ressembler assez fortement.

Quant à la politique d'éducation prioritaire, née avec la création des ZEP en juillet 1981, elle peine à faire la démonstration de son efficacité. De fait, la ségrégation scolaire qui existait entre filières du collège, va progressivement se retrouver entre établissements, avec une détermination sociale tout aussi forte.

Le départ de Savary, lié à l'échec du projet qu'il a porté sur l'école privée, amène rue de Grenelle un ministre qui se veut pragmatique, Jean-Pierre Chevènement, qui poursuit la logique du « collège unique ». Ses orientations, présentées en novembre 1984, n'ont rien de vraiment révolutionnaires, sa politique non plus. Si l'on met de côté la création d'un enseignement « d'éducation civique », il s'agit essentiellement de poursuivre la « rénovation » du collège sur la base de l'expérimentation de la réforme Savary-Legrand, dans des établissements volontaires. Celle-ci se limite assez vite à la seule mise en place des « groupes de niveaux », et à des réductions de service pour les seuls PEGC, sans moyens supplémentaires pour permettre la réduction des services de tous, que réclame le SNES. Les séquences de 50 minutes, quant à elles, sont abandonnées dès la rentrée 1985.

Mais, surtout, c'est la loi-programme du 23 décembre 1985 (loi Carraz) qui, bien qu'elle ne traite pas des collèges, va avoir une influence déterminante sur son évolution : en créant le baccalauréat professionnel et en s'inscrivant dans l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau bac, cette réforme induit la poursuite de la scolarité de tous les élèves jusqu'en 3^e. Cet objectif sera mis en avant dans la loi d'orientation de 1989. Le collège se retrouve dans la situation paradoxale de correspondre à la fois à un cycle terminal, si l'on envisage une fin de scolarité obligatoire restée à 16 ans, et comme premier cycle du second degré si l'on considère cet objectif des 80 %. (voir statistiques ci-contre, 10 ans après le rapport Legrand)



Répartition comparative entre 1991 et 1996 des catégories d'enseignants dans les établissements de second degré publics, dont ceux affectés en collèges

La question de la formation et de la qualification des enseignants de collège sera, elle, réglée en 1986 par René Monory, qui met fin au recrutement des PEGC. Jospin confirmera en 1989 en mettant ce corps en extinction. Désormais, par le statut des personnels qui y enseignent, les collèges semblent définitivement ancrés dans le second degré (voir graphique ci-dessus).

Si les débats autour de l'éducation prioritaire et ceux qui concernent le collège se mêlent souvent, les réformes se poursuivent dans les années 90, sans grande cohérence, ni grande efficacité.

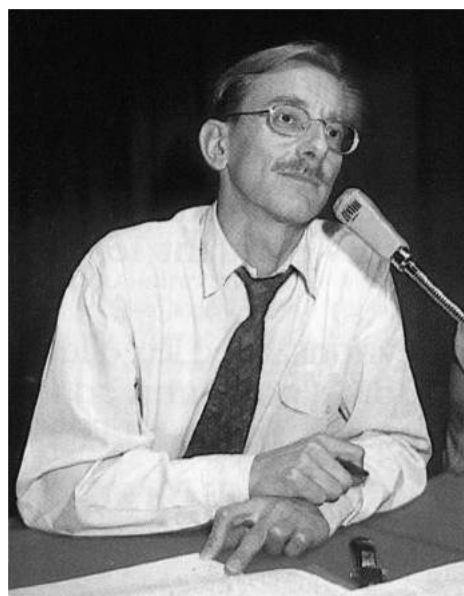
Positions du SNES

De la progressivité à la diversification

Dans les années 1980, le SNES abandonne la notion de progressivité au profit de celle de la **diversification des voies de la réussite**. La comparaison entre la motion pédagogique du congrès du SNES de 1977 et un communiqué de 2001 illustre l'achèvement de cette évolution :

Le SNES rappelle son attachement à construire un **collège de la réussite pour tous**, qui prépare tous les jeunes à des poursuites d'études dans un second cycle. Cela suppose que **chacune des trois voies, professionnelle, technologique ou générale**, débouche sur des qualifications reconnues et des possibilités de poursuites d'études. Le collège doit contribuer à la **lutte contre toutes les formes de violence et de ghettoïsation**, permettre l'acquisition de **savoirs complexes** et l'**insertion dans une société en pleine évolution** en tant qu'**acteur et citoyen**.

Pour le SNES, le collège doit permettre la réussite de tous, il doit favoriser les premiers choix et **donner de l'avenir aux plus en difficulté**. Ces objectifs nécessitent une véritable **prise en compte de l'hétérogénéité des publics** accueillis, par des dispositifs qui excluent aussi bien la reconstitution de filières ouvertes ou déguisées que la mise ne place de paliers d'orientation précoces. **Mais notre conception du collège s'oppose aussi à celle d'un collège uniforme**, car l'uniformité n'est gage ni de réussite ni de démocratisation, même si elle revêt l'apparence de l'égalité des chances.



Denis Paget, co-secrétaire général du SNES-FSU

Le « Nouveau contrat pour l'école » de Bayrou

Entre 1994 et 1997, François Bayrou élabore et met en œuvre son « nouveau contrat pour l'école » qui comprend de nombreuses mesures concernant le collège. Afin de mettre un terme à tout retour en arrière concernant l'orientation en fin de cinquième, il réorganise le collège en trois cycles : cinquième et quatrième sont regroupés dans un cycle commun dit « des approfondissements » ayant sa propre unité. Pour autant, les options continuent majoritairement de n'apparaître qu'en 4^{ème}, ce qui interroge la logique de la réforme.

Il met aussi en place des dispositifs interdisciplinaires : les parcours diversifiés en 5^{ème}, qui seront prolongés en « travaux croisés » en 4^{ème} quelques années plus tard. Mais, surtout, il va introduire un premier élément de dérèglementation : les grilles horaires « indicatives », avec des horaires plancher et des horaires plafond, qui seront combattues par le SNES, à la fois sur le fond et sur l'application.

En 2001, son congrès constate ainsi que « la souplesse horaire s'est traduite par un renforcement des inégalités entre les établissements et même à l'intérieur des établissements, pour finalement aboutir à des horaires planchers dans la plupart des disciplines au cycle central et une réduction des horaires en sixième ». Cette mesure sera abrogée par Jack Lang.

Avec le ministre Bayrou, c'est le début d'une approche politique consistant à renvoyer le traitement de l'échec scolaire au local.



Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES-FSU dans la manifestation du 19 nov. 1994



L'US du 5 sept. 1994

Rapports et réformes : aporie et palinodies

Ainsi, dans le volet « aide aux élèves en difficulté » de son plan pour le collège, Jack Lang ne propose qu'un « complément de dotation très fortement modulé de zéro à 4 heures (et plus), en fonction des difficultés des élèves ». Mais progressivement, les moyens de l'autonomie se réduisent. Les formes de travail interdisciplinaires, notamment les itinéraires de découverte (IDD) qui ont remplacé en 2002 les « parcours diversifiés », disparaissent avec le temps, tout simplement par manque de moyens humains pour les mettre en œuvre.

La méthode « Legrand » revient aussi à la mode. Les gouvernements ou les ministres font appel à des experts qui vont rendre des rapports consacrés au collège ou l'incluant dans une réflexion plus générale sur l'éducation. Bayrou relance la méthode avec le rapport d'Alain Bouchez sur le collège (1994), puis on voit les rapports s'accumuler : rapport Fauroux (1996), rapport Dubet (1999), rapport Joutard (2001), auquel il faut ajouter celui de l'Inspection générale

(1997), consacré principalement à la mise en œuvre des mesures décidées par François Bayrou.

Ces rapports reflètent à la fois le fort poids idéologique du débat, mais aussi l'absence de réponse à la hauteur des enjeux. La place de l'orientation vers les enseignements professionnels est ainsi un fil rouge, traité cependant de biais : la question est de savoir à quel moment et sous quelle forme les collégiens doivent être « sensibilisés » aux métiers, c'est-à-dire avoir une forme d'enseignement les destinant à la voie professionnelle ou à l'apprentissage, qui fait un retour en force depuis la loi quinquennale pour l'emploi de 1994.

On voit aussi resurgir de « vieilles idées neuves », comme la bivalence des enseignants de collège (Fauroux), ou des préconisations qui se contentent d'affirmer la nécessité du maintien de l'existant sur le refus de toute orientation précoce (Dubet) ou la défense de l'hétérogénéité (Joutard).

Tout cela donne lieu à des réformes dont l'intitulé est d'autant plus ronflant que le contenu est pauvre. Alain Juppé décide ainsi de ne donner aucune suite au rapport Pochard, il est vrai largement combattu.

Le « collège de l'an 2000 » de Ségolène Royal n'apporte rien de réellement neuf ou novateur : des heures de « remise à niveau » en 6^{ème}, création d'une « heure de vie de classe », ainsi qu'un module d'éducation à la sexualité et de prévention du SIDA. Sans parler des mesures annoncées, mais qui ne seront jamais mises en œuvre, comme le tutorat, repris du rapport Legrand, l'affectation d'une salle spécifique à chaque classe de sixième.

Quant au « collège républicain » de Jack Lang, en-dehors des IDD, ses principales dispositions ne seront jamais mises en place, le ministre ne restant pas en poste assez longtemps pour cela.

Cette succession de réformes est d'ailleurs condamnée par le SNES, qui souligne le « désarroi des enseignants du second degré soumis à des réformes à répétition auxquelles ils n'adhèrent pas, à partir de conceptions éducatives qui font fi de la construction des connaissances, qui détruisent la confiance et la relation entre enseignants et élèves, et renvoient à chacun, dans son établissement, le soin de régler les tensions et de définir un bien commun que les pouvoirs publics se gardent bien eux-mêmes d'arbitrer. »

Ecole et violences

Dossier de *L'US Mag* n°517 de février 2000



De plan en plan

Les ministres se succèdent, leurs plans antiviolence aussi. En oubliant de mettre l'accent sur l'essentiel, une politique ambitieuse de la réussite scolaire, ils passent à côté de l'essentiel

• Plan Lang - Mai 1992

300 postes administratifs, 2 000 appelés du contingent, partenariat police, justice, incitation au volontariat des enseignants.

• Plan Bayrou - Mars 1995

Réduction de la taille des établissements, création d'un fonds d'assurances pour les enseignants, postes de médiateurs, création d'un numéro SOS violence.

• Second plan Bayrou - Mars 1996

1 200 appelés du contingent, personnels de santé, classes relais.

• Plan Allègre du 5 novembre 1997

Ce plan concentre à titre expérimental des moyens humains sur 400 établissements (289 collèges, 58 lycées, 53 LP), 9 sites ont été définis dans 6 académies : Créteil, Versailles, Lyon, Aix-Marseille, Lille, Amiens.

En tout : 15 chefs d'établissement adjoints, 73 CPE, 45 médecins, 120 infirmières, 128 assistantes sociales, 4 728 emplois-jeunes, 173 appelés.

Refus de l'impunité, aide aux victimes, dispositifs relais, renforcement du partenariat éducation - police - justice.

• Plan Allègre de janvier 2000

- Création de 5 nouvelles zones dans les académies de Lille, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles.

- 100 infirmières.

- 400 postes de surveillant pour 800 surveillants à mi-temps.

- 100 CPE.

- 4 000 aides-éducateurs.

- 2 000 emplois-jeunes ouvriers recrutés au niveau CAP/BEP.

Renforcement des partenariats école - police - justice et nouveaux textes sur les sanctions et le règlement intérieur (voir p. 23 de ce dossier).

Le collège pour quoi faire : premier cycle du second degré ou cycle terminal de l'école du socle ?

Les réformes se succèdent à grande vitesse, finissent par toutes se ressembler dans leur superficialité et leur inefficacité à réaliser leurs objectifs : démocratiser et lutter contre l'échec scolaire. En 2006, encore, la loi sur « l'égalité des chances » met en place un « apprentissage junior », ce qui revient à sortir du collège des jeunes dès l'âge de 14 ans (disposition abrogée en 2013).

Fondamentalement, l'instabilité des réformes du collège vient de la contradiction quant à sa place dans le système éducatif, et donc ses finalités.

J. Lang avait beau déclarer que « Ni prolongement de l'école primaire ni « petit lycée », le collège occupe une place et une fonction spécifiques », le débat entre une conception du collège comme premier cycle d'un second degré menant au bac et cycle terminal de la scolarité obligatoire, au cœur des oppositions dans la FEN des années 70, n'est toujours pas tranché près de 40 ans plus tard.

Le débat connaît donc une troisième phase, celle qui se centre sur ce que doit enseigner le collège, et surtout sur ce qu'il doit certifier.

Le brevet des collèges

Créé en 1947, le brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC) succède au brevet élémentaire. Il est réformé en 1959, puis remplacé en 1980 par le brevet des collèges, délivré sur la base du contrôle continu. En 1985, J.-P. Chevènement réintroduit une part de contrôle final pour revaloriser le diplôme. Le bilan calamiteux de la première session, qui voit moins de 50 % de réussite, conduit à revoir l'ensemble en 1988.

Le brevet, devenu « diplôme national du brevet », connaît une série de contestations. Celle de son utilité, pour un diplôme n'ayant aucun lien avec la poursuite d'études, et ne correspondant à aucune qualification permettant l'entrée sur le marché du travail ; celle de sa « valeur », compte tenu de taux de réussite devenus très élevés, et de conditions de délivrance souvent jugées « laxistes » ; celle, enfin, de sa cohérence.

À partir des années 1990 apparaît dans le débat public la question de définir ce que l'Éducation nationale peut assurer à chaque jeune d'avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire. Si le « SMIC culturel » des années 70 avait été tellement raillé qu'il semblait remisé, le rapport Fauroux de 1996 remet la question à l'ordre du jour. La formule initiale d'un « kit de survie » est abandonnée, mais le rapport envisage de « garantir à tous l'acquisition de savoirs primordiaux – vérifiés chaque année auprès de l'ensemble de la population scolaire atteignant 16 ans, par une batterie d'épreuves distinctes d'un examen et sans conséquence pour le parcours scolaire. »

1985 France métropolitaine

	Public	Priv/contrat	Autres	TOTAL
Candidats	628 451	167 422	103 80	806 253
Elèves 3e	584 040	154 477	1682	740 199
Admis direct.	377 735	105 971	1251	484 957
% admis	64,7	68,6		65,5
examen	33 202	10 732	7 247	51 181
Reçus examen	11 092	4 144	2 922	18 158
% reçus	33,4	38,6	40,32	35,5
Total admis	388 827	110 115	4 073	503 115
% admissions	63	66,7		63,6

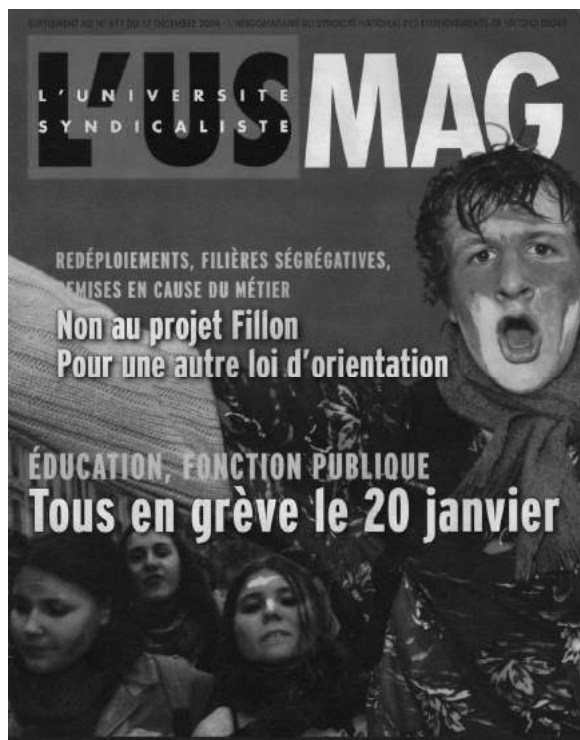
La réussite au brevet

		garçons	filles	TOTAL
Série générale	présents	348 434	359 624	708 058
	% d'admis	82,7	88,3	85,6
Série professionnelle	présents	43 033	27 119	70 146
	% d'admis	73,5	75,5	74,2
Total	présents	391 467	386 737	778 204
	Admis	319 932	337 973	657 905
	% d'admis	81,7	87,4	84,5

2013 France + DOM y compris Mayotte

La loi Fillon et le « socle commun »

S'appuyant sur le rapport Thélot, c'est la loi d'orientation de 2005, dite loi Fillon, qui va instaurer un « socle commun de connaissances et de compétences » dont le contenu est défini l'année suivante. Ce socle se décline alors dans un « livret personnel de compétences ».



L'US Mag n° 611 de décembre 2004

L'approche par compétences est fortement contestée par le SNES lors de son congrès de 2005 : « Nous contestons la notion même de socle qui repose sur l'idée jamais démontrée que l'individu se construirait comme une maison, empilant les apprentissages, les uns (secondaires) sur les autres (fondamentaux). Nous refusons cette hiérarchie entre les disciplines, marquée par une vision utilitariste de l'école, qui nie l'apport fondamental de l'éducation musicale, des arts plastiques, de l'EPS et de la technologie, en les reléguant à la condition de suppléments d'âme réservés au polissage des élites et menacés à plus ou moins court terme dans leur caractère d'enseignements obligatoires. »

La validation de la scolarité au collège est donc en tension entre deux conceptions : d'une part, celle d'un diplôme qui a fortement évolué, notamment par l'intégration d'une « note de vie scolaire » (créée par la loi de 2005, abrogée en 2013), ou d'une épreuve d'histoire des arts (en 2009), d'autre

part celle d'une certification de « compétences » par les enseignants, éloignée de toute évaluation sur la base d'épreuves, qu'elles soient finales, en contrôle continu ou en cours de formation.

L'autre point du débat concerne les « compétences » elles-mêmes, c'est-à-dire la conception sous-tendue du rôle de l'école, et du collège en particulier. Le SNES rappelle sa vision de la lutte contre l'échec scolaire qui « commence par la mise en œuvre d'un enseignement qui permette aux jeunes de **construire du sens à leurs activités scolaires**, en même temps que leurs savoirs », puis rappelle le caractère « utilitariste » des compétences, précisant que, dans le monde du travail, « cette logique de la compétence donne la priorité aux qualités directement utiles de la personne « employable » plutôt qu'à des connaissances réellement appropriées. »

La culture commune

A partir du congrès de Toulouse (2003), le SNES oppose à l'idée d'un « socle commun », celui d'une « **culture commune** », qu'il peine cependant à définir. Le congrès de Clermont-Ferrand (2007) en donne une définition à grands traits, dans une approche qui ne distingue pas collège et lycée : « un enseignement qui prend en compte tous les champs de savoirs et leurs variétés d'approche, qui n'oppose pas « abstrait » et « concret », où chaque type d'enseignement se nourrit de l'autre, sans en rabattre sur les exigences propres à chaque matière. Elle doit prendre en compte l'évolution des savoirs et de la société (santé, environnement...). Elle doit transmettre à tous les élèves une approche critique de la production des biens et des services, du travail. Elle intègre dans le travail scolaire l'action, la prise d'initiatives, les productions artistiques et culturelles assumées par des enseignements obligatoires. Elle vise à créer du collectif, du lien social, de la solidarité plutôt que de la compétition et de l'individualisme scolaire. Une telle culture commune n'est pas envisageable sans mixité sociale. »

Le caractère bancal du système, accentué par la volonté ministérielle de faire fonctionner de façon cohérente les deux systèmes, est ainsi souligné en 2010 par le rapport Groperrin : « Le nouveau « DNB » organise la « cohabitation » – plus qu'improbable – de deux formes d'évaluation a priori opposées et inconciliables : d'une part, l'évaluation traditionnelle, chiffrée, par le biais du contrôle continu et des épreuves du brevet, des savoirs disciplinaires, et d'autre part, l'évaluation binaire, propre au socle commun, qui indique si


chacune des sept compétences est validée ou non. Ce choix est à l'évidence absurde. »

Le SNES, lui, reste attaché à une conception du Brevet dont l'évaluation doit être fondée sur l'acquisition des savoirs et des méthodes. C'est pourquoi il condamne très fermement l'introduction de la note de vie scolaire, qu'il assimile au retour au « zéro de conduite ».

Même si le terme « d'école fondamentale » semble avoir disparu du débat, la notion qu'il recouvre est ainsi remise sur le devant du débat sous la forme d'une « école du socle » qui continue de considérer le collège non pas comme une école « moyenne », mais comme le lieu de fin de scolarité obligatoire. Le collège reste à refonder ■

H. Le Fiblec

LE POINT SUR LE COLLÈGE



SOMMAIRE

Pages 2-3
* Tous les élèves peuvent-ils réussir au collège ?
* Quelle aide aux élèves ?

Pages 4-5
* La mixité sociale des collèges est-elle une utopie ?
* Renforcer l'autonomie pour être mieux en phase avec la réalité locale ?

Pages 6-7
* Alourdissement de la charge de travail, transformations des métiers : au nom de la réussite des élèves ?
* Évaluation des élèves : un débat nécessaire

Page 8
* L'élève en dehors de la classe...

Refonder le collège

Loin des effets médiatiques du ministre, le collège traverse aujourd'hui une crise profonde et une enquête de la MGEN a révélé que les enseignants les plus en souffrance exercent en collège.

Comment s'en étonner quand on voit la dégradation de leurs conditions de travail dont la charge s'alourdit et la dénaturation de leur métier alors qu'ils s'adressent à des jeunes pour qui l'École ne fait pas toujours sens ou qui rechignent au respect des règles ? Comment conduire tous les élèves vers la réussite quand le quotidien de la classe se détériore avec des effectifs de plus en plus lourds, un travail quasi systématique en classe entière et le sentiment de manquer de temps, quand la polarisation sociale des établissements est renforcée par l'assouplissement de la carte scolaire, quand la politique d'éducation prioritaire est remise en cause ou quand l'aide aux élèves est méthodiquement renvoyée vers l'accompagnement éducatif ou les stages de remise à niveau pendant les vacances... ?

Comment exercer tout simplement son métier quand la hiérarchie n'a de cesse d'imposer de nouvelles missions, d'empiler les tâches, de prescrire des dispositifs bricolés, de multiplier des réunions stériles, de contrôler et de contraindre les pratiques pédagogiques et d'évaluation sans se soucier vraiment de l'avenir de nos élèves ?

La loi Fillon de 2005 a posé tous les outils d'une transformation en profondeur du collège : recentrage sur un socle des « fondamentaux » pour une partie des élèves, individualisation des parcours, dynamitage des ZEP, expérimentations en tous genres, contrats d'objectifs...

Sur fond de RGPP⁽¹⁾ qui réduit les moyens et impose un pilotage par les résultats, une individualisation de la gestion des carrières et une dénaturation des métiers, le gouvernement renforce le pouvoir du chef d'établissement avec la mise en place du conseil pédagogique dont il désignera les membres.

Alliée à la mise en concurrence des établissements, à la contractualisation des moyens et à l'instrumentalisation du « droit à l'expérimentation », l'autonomie renforcée annonce en fait une adaptation au « public » qui aboutirait à une définition locale de l'organisation des enseignements totalement affranchie des règles nationales en matière de programmes et d'horaires, et donc à un collège à plusieurs vitesses dont les élèves de milieu populaire seraient les premières victimes.

Le SNES ne peut accepter une telle dérive. Il entend contribuer à la construction d'un collège plus juste qui n'assigne aucun jeune à un destin tracé d'avance, qui concilie massification et qualité, qui vise à faire de tous les élèves des individus libres et éclairés et les prépare à des poursuites d'études débouchant sur une réelle qualification. C'est non seulement nécessaire, mais possible... à condition toutefois de rompre avec les choix éducatifs et budgétaires actuels.

Ce dossier contient nos analyses de la situation actuelle et nos propositions pour construire un vrai collège de la réussite. Il se veut un outil au service des syndiqués, pour aider à alimenter les débats avec l'ensemble de la profession, les parents d'élèves, les élus... ■

Roland Hubert, Monique Daune

POUR APPROFONDIR...

Sur toutes les questions du collège : <http://www.snes.edu/-College-.html>

Sur le socle, le livret, l'histoire des arts : <http://www.snes.edu/-Contenus-et-pratiques-.html>

La campagne collège : <http://www.snes.edu/-College-redonner-du-sens-.html>

CE 8 PAGES A ÉTÉ RÉALISÉ PAR

MONIQUE DAUNE, VÉRONIQUE GORLINGER, CATHERINE GOURBIER, VALÉRIE HÉRAULT, FRANÇOIS JANDAUD, ANNE KOECHLIN, FRANÇOIS LECOINTE, BRUNO MÉR, NATACHA PIAGET, CATHERINE BERREMIER

COORDINATION : MONIQUE DAUNE, BRUNO MÉR

(1) RGPP : Révision générale des politiques publiques

SOMMAIRE

1^{ère} partie : Le collège, du début du XX^e s. à 1980 (par Alain Dalançon)

Des ordres aux degrés et l'émergence de l'« école moyenne » p. 1

Les réformes de la V^e République jusqu'en 1980 p. 9

2^e partie : À partir de 1980, changements de paradigme du débat sur le collège (par Hervé Le Fiblec)

Le projet de réforme Legrand p. 18

La démocratisation, comme elle se fait ... p. 25

Le collège pour quoi faire : premier cycle du second degré ou cycle terminal de l'école du socle ? p. 29

BIBLIOGRAPHIE sélective :

Etya Sorel, *Une ambition pour l'école : le plan Langevin-Wallon (1943-1947)*, Editions sociales, 1997

Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 1 (2003) et t. 2 (2007), IRHSES.

Denis Paget, *Petite histoire des collèges et des lycées*, Institut de recherches de la FSU, 2008

André Robert, *L'École en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010

Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, UH, seuil, 2013.

Denis Paget, *Collège commun, collège humain*, Institut FSU, ADAPT, 2014

Visitez le site internet de l'Institut : www.irhses.snes.edu



ASSEMBLEE GENERALE DE L'IRHSES
le mardi 1^{er} avril
au congrès du SNES

Pendant la durée du congrès, les deux tomes de l'Histoire du SNES sont offerts gratuitement à tout nouvel adhérent

Actes du colloque organisé par l'Institut FSU et l'IRHSES
8 €
frais de port compris



ADHEREZ à l'IRHSES

Cotisation individuelle : 20€	, de soutien : 45€
Association/syndicat : 60€	: 150€
SNES-S1 : 20€	: 45€
SNES-S2, SD FSU : 40€	: 80€
SNES-S3 : 125€	: 225€

chèque à envoyer avec coordonnées à IRHSES,
46 avenue d'Ivry, 75647 Paris cedex 13

POINTS DE REPÈRES n° 35 - mars 2014 - bulletin de l'IRHSES - 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris cedex 13
Directeur de la Publication : A. Dalançon – Photocopie SNES - Prix du numéro : 10€