

LE POINT SUR LE COLLÈGE



S O M M A I R E

Pages 2-3

ÉTAT DES LIEUX

- Le collège entre hétérogénéité des classes et homogénéisation des établissements
- Ségrégation ou mixité ?

Pages 4-5

CONTENUS, ÉVALUATION, PRATIQUES : LES CLÉS POUR UN COLLÈGE DE LA RÉUSSITE DE TOUS

- Culture commune ou socle commun : plus qu'une affaire de mots

Page 6

- La question centrale des horaires

Page 7

- Des personnels différents aux missions spécifiques

Page 8

- Les propositions du SNES

Ce supplément a été réalisé par des membres des secteurs collège et contenus du SNES :

Alice Cardoso,
Sandrine Charrier,
Monique Daune,
Ingrid Huet,
Guillaume Marsault,
Gilbert Martinat,
Claudie Maugé, Bruno Mer,
Francis Muzard,
Véronique Ponvert,
Catherine Remermier,
Valérie Sipahimalani.

ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS AU COLLÈGE : ÉTAT DES LIEUX, ENJEUX, PROPOSITIONS

Programmes lourds qui ne font pas toujours sens pour les élèves, classes de plus en plus hétérogènes aux effectifs trop chargés, travail quasi exclusif en classe entière sans moyens pour aider les élèves en difficulté, réduction des horaires disciplinaires... les politiques gouvernementales successives ont négligé l'importance de l'investissement éducatif au niveau du collège alors que dans le même temps les inégalités sociales se sont amplifiées.

Face à un échec scolaire qui concerne en moyenne 10 à 15 % des élèves, face à des incivilités ou des phénomènes de violence qui n'épargnent plus aucun établissement – même s'ils sont plus aigus dans certains collèges –, le doute s'installe dans la profession : le collège n'est-il pas trop uniforme ? Tous les élèves peuvent-ils vraiment y réussir ? Avec les suppressions massives d'emplois, le gouvernement impose aujourd'hui un recentrage sur la scolarité obligatoire, réduite pour une partie de la jeunesse à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle serait censé leur fournir les « bases de l'éducation » pour s'insérer dans la vie active dès la fin du collège, à charge pour eux de profiter plus tard d'une hypothétique formation tout au long de la vie. Il cherche aussi à redéfinir les missions des enseignants, à dénaturer leur métier, à annualiser leur service et à imposer une bivalence que la profession a pourtant largement rejetée l'an dernier. Quant à la suppression programmée de la carte scolaire, elle ne fera qu'amplifier les phénomènes actuels de ségrégation scolaire, à laquelle seuls les élèves les plus « méritants » pourraient échapper.

Sans nier les difficultés du collège – la réalité confirme qu'il ne suffit pas de mettre tous les élèves dans le même creuset pour produire spontanément de la réussite – le SNES n'entend pas renoncer au principe d'un collège pour tous qui dispense une culture exigeante et les prépare à une poursuite d'études qualifiantes. Car vivre et s'insérer dans une société développée, y être acteur et citoyen, requiert l'acquisition de savoirs et savoir-faire complexes et une maîtrise critique de l'information. Il faut donc prévenir l'échec de manière précoce, en particulier dans la classe de Sixième qui doit pouvoir prendre en charge les élèves dont la scolarité antérieure aura été peu profitable. Cela suppose une même ambition pour tous les jeunes et un investissement éducatif à la hauteur du défi à relever. Il est donc urgent de rompre avec la politique budgétaire actuelle qui esquivé les besoins des jeunes les plus éloignés de la culture scolaire, et de revenir sur les dizaines de milliers de suppressions de postes réalisées ou à venir.

Ce dossier, sans faire le tour de toutes les questions, contient nos analyses de la situation et des projets ministériels connus, ainsi que nos principales propositions pour construire un vrai collège de la réussite. Il se veut un outil au service des syndiqués, mais aussi de l'ensemble de la profession. Il ne traite pas du rapport Pochard qui a fait l'objet d'un 8 pages spécifique. ■

Roland HUBERT, *cosécrétaire général*

Monique DAUNE, *secrétaire nationale, responsable du secteur collège*



L'Université Syndicaliste, supplément à L'US n° 663 du 23 février 2008,

hebdomadaire du Syndicat national des enseignements de second degré (FSU) 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13.

Directeurs de la publication : Serge Chatelain (serge.chatelain@snes.edu), Gérard Anthéaume (gerard.antheaume@snes.edu)

Compogravure : CAG, Paris – imprimerie : RPN, Livry-Gargan (93) – N° CP 0108 S 06386 – ISSN n° 0751-5839

ÉTAT DE

L'organisation actuelle de la scolarité au collège est le fruit d'une histoire qui a toujours vu s'affronter deux conceptions antagonistes de l'École, interrogeant les notions de démocratisation, d'accès aux qualifications, de culture commune et de durée de la scolarité obligatoire. Le débat est d'autant plus

LE COLLÈGE ENTRE HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CLASSES ET HOMOGÉNÉISATION DES ÉTABLISSEMENTS

Initié par la loi Haby de 1975, le collège « unique » a mis fin aux trois filières distinctes de formation qui triaient jusque-là les élèves après l'école primaire, mais sans repenser les contenus d'enseignement conçus pour une petite partie de la jeunesse. Son unification a d'ailleurs été progressive et il existe encore des classes profilées constituées au plan local ou réglementées au niveau national (Troisième d'insertion...). Et des formes diverses d'alternance avec l'entreprise se développent depuis 2003.

Plus de 30 % d'une classe d'âge quittait en 1970 le système éducatif sans aucune qualification (abandon des études avant d'atteindre une classe de 2GT, une classe terminale de CAP/BEP ou d'un diplôme professionnel équivalent). Leur proportion a baissé de façon significative jusqu'en 1995 mais elle stagne autour de 7 % depuis cette date. On est donc encore loin de l'objectif d'amener 100 % d'une classe d'âge au niveau V de qualification, comme si le

collège rencontrait ses limites sur un « noyau dur » d'élèves en grande difficulté scolaire. Pourtant, les difficultés scolaires ne naissent pas au collège (15 % des élèves quittent le CM2 avec de faibles compétences, notamment en lecture); elles s'y révèlent de façon plus aiguë parce que les postures scolaires attendues sont plus complexes, que les exigences de l'enseignement secondaire sont rarement explicitées aux élèves, et que les contenus d'enseignement ne font pas toujours sens pour eux.

La première difficulté à laquelle les enseignants en collège sont confrontés est celle de l'hétérogénéité des niveaux scolaires.

Or, rien n'est prévu dans leur formation pour mesurer l'écart entre la culture scolaire et celle dans laquelle baignent la plupart des jeunes, interroger ce qui fait obstacle à leurs apprentissages et mettre réellement tous les élèves en activité scolaire. L'aide aux élèves, régulièrement pensée en dehors de la classe, se réduit trop souvent à des « mesures » nettement insuffisantes. Les difficultés, même passagères, peuvent alors vite se transformer en spirale de l'échec. Les taux de redoublement se sont nettement réduits, à la fois pour des raisons budgétaires et parce que le redoublement est rarement profitable au collège, mais le passage dans la classe supérieure sans aucune aide pédagogique est tout aussi redoutable. De même, la suppression des classes spécifiques n'a jamais été accompagnée de moyens pour aider les élèves « redistribués » dans des classes ordinaires. Restés en échec, ces élèves adoptent souvent des comportements de passivité, de rejet, voire de violence.

Par ailleurs, trop d'élèves accordent plus d'importance aux relations avec leurs pairs qu'aux normes scolaires, ce qui pèse sur la gestion de la classe.

Autre difficulté majeure: tous les collèges ne se « valent » pas et s'homogénéisent sur le plan social (voir page 3). Dans les collèges des quartiers défavorisés, le temps est de plus en plus dévoré par la gestion des problèmes éducatifs aux dépens des apprentissages plus strictement scolaires.

Face à des problèmes d'une telle ampleur, une partie de la profession doute de la possibilité réelle d'assurer la réussite de toute une classe



© Daniel Maunoury

d'âge. S'appuyant sur les difficultés évidentes du collège parfois noircies à dessein, comme dans le rapport Pochard, mais ignorant dans le même temps que ce collège a permis une élévation incontestée du niveau d'études et de qualification de la population, certains proposent de revenir à un système plus sélectif, avec éviction précoce et retour à des filières ségrégatives plus ou moins déguisées. C'est l'option choisie par le gouvernement même s'il s'en défend: la volonté de centrer la scolarité obligatoire sur un strict minimum pour une partie de la jeunesse, les déclarations du président Sarkozy et de son ministre X. Darcos pour en finir avec le collège « unique » rendent plus explicite la logique de tri social incarnée par la loi Fillon. Le socle commun et la possibilité d'expérimenter une organisation pédagogique dérogatoire permettent en effet de mettre en place une école à plusieurs vitesses avec aménagement local possible des horaires, des cursus et des programmes. Ainsi, des parcours de découverte des métiers dès la classe de Cinquième ont déjà été lancés à titre expérimental à la rentrée 2007. L'Apprentissage Junior à 14 ans, abrogé à la demande unanime de la communauté éducative pourrait être remplacé par une relance des CPA et CLIPA, qui n'ont pourtant pas fait la preuve de leur efficacité en matière d'insertion professionnelle. Plus récemment, la décision ministérielle, sans concertation préalable, de généraliser les bacs professionnels en trois ans et de supprimer la plupart des BEP risque d'avoir des effets catastrophiques sur les élèves les plus fragiles, pour qui ce diplôme de niveau V constitue une première étape crédible avant d'envisager une formation de niveau IV. ■

SORTIES SANS QUALIFICATION OU SANS DIPLÔME

La notion de sortie du système éducatif « sans diplôme » ... concerne les jeunes qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu ni CAP, ni BEP ni baccalauréat. En 2005, ces « sortants précoces » représentaient 13 % de la classe d'âge des 18 à 24 ans. « Sans diplôme » ne signifie par pour autant « sans qualification » puisque plus de la moitié des sortants sans diplôme possède une qualification: par exemple, un élève sortant de dernière année de CAP sans avoir obtenu ce diplôme a néanmoins une qualification, alors qu'un jeune qui abandonne en première année de BEP après avoir réussi au brevet des collèges est sans qualification mais pas sans diplôme. En 2005, seuls 4 % des jeunes ont quitté les études à la fois sans diplôme et sans qualification. (Veille scientifique et technologique (INRP): lettre d'information n° 28 - juin 2007.)

Aujourd'hui, le ministère s'appuie sur une définition harmonisée au niveau international: est considéré sans qualification tout jeune qui n'a pas achevé avec succès son cycle de formation, c'est-à-dire qui sort sans diplôme! Selon la définition utilisée, le nombre de sortants sans qualification se situe chaque année autour de 60 000... ou 160 000!

1959, réforme Berthoin: scolarité obligatoire portée à 16 ans.

1963, réforme Fouchet-Capelle: élèves répartis en 3 filières distinctes socialement marquées (type 1: enseignement général long; type 2: enseignement général court; type 3: sections de transition)

S LIEUX

urgent aujourd'hui que, confrontés à la fois aux difficultés dans l'exercice quotidien de leurs métiers et à la prégnance des contraintes budgétaires, les personnels se sentent isolés et souvent bien démunis, malgré le sentiment d'un encadrement de plus en plus prescriptif de leurs pratiques.

SÉGRÉGATION OU MIXITÉ ?

Toutes les études montrent un accroissement des inégalités sociales et, surtout, des inégalités territoriales. La différenciation sociale des collèges conduit à une hiérarchisation des établissements qui se caractérise par une offre scolaire, des exigences et des pratiques pédagogiques différentes.

La polarisation sociale des territoires et des établissements, plus

marquée en collège qu'en lycée, produit des effets sur les résultats scolaires. Pourtant, le ministère cherche à s'affranchir des dimensions territoriales et sociales pour privilégier une politique centrée sur l'individu et la notion de mérite. Dans un tel contexte, les questions de la carte scolaire, de l'éducation prioritaire et de la ruralité prennent une dimension essentielle.

CARTE SCOLAIRE : SUPPRESSION OU AMÉNAGEMENT ?

La carte scolaire, mise en place en 1963, avait pour fonction de gérer les flux scolaires. Ce n'est que plus tard qu'elle est devenue un outil de mixité sociale. Mais elle a bien du mal à assurer ce rôle dans un contexte de fortes inégalités sociales et territoriales. Elle peut même contribuer, dans certains cas, à figer les inégalités entre les territoires. Pour autant, la décision du gouvernement de la supprimer à très court terme et d'assurer, dans la période transitoire d'assouplissement, la promotion de quelques élèves boursiers « méritants » ne peut qu'amplifier les inégalités et renforcer les phénomènes de ghettoïsation scolaire. La grande majorité des élèves des milieux populaires, cantonnés dans des établissements socialement et scolairement de plus en plus homogènes, en seraient les premières victimes.

UNE ÉDUCATION ENCORE PRIORITAIRE ?

Alors que la politique des ZEP, instituée en 1982, avait vocation à « donner le plus à ceux qui ont le moins », la réforme des ZEP mise en place depuis la rentrée 2006 marque une logique de renoncement pour les élèves de milieux populaires et un véritable dynamitage de la carte de l'éducation prioritaire.

Elle introduit une distinction entre les réseaux dits « ambition réussite » et les réseaux dits de « réussite scolaire ». Initialement, les 1 265 lycées et collèges ZEP et/ou REP devaient être répartis en trois catégories (EP1, EP2, EP3). Les

253 EP1 correspondent aux réseaux ambition réussite ; selon le ministère, les EP2 devaient conserver leurs moyens actuels et les EP3 sortir de la carte de l'éducation prioritaire « sous trois ans maximum ». Mais aucune liste d'EP3 n'a été rendue publique à ce jour.

Le rapport de l'IGEN (octobre 2006) a introduit une nouvelle distinction, entre d'une part les « territoires prioritaires », correspondant aux actuels EP1, et d'autre part les « établissements à public prioritaire », qui devraient rentrer dans le droit commun, c'est-à-dire perdre à terme leur classement. Ainsi, tout pousse à circonscrire la logique territoriale à une poignée d'établissements où les exigences seraient moindres pour privilégier la notion d'individus, dont les plus « méritants » seraient agrégés aux « élites » (les boursiers au mérite peuvent déjà déroger à la carte scolaire, tant qu'elle existe). Pour les autres élèves, l'ambition se réduirait au mieux à l'acquisition du socle commun présenté comme le seul « objectif-cible ». Certains collèges seraient actuellement en train d'expérimenter une organisation nouvelle des enseignements, avec « socle commun » le matin, et « autres enseignements » l'après-midi !

Malgré les effets d'affichage, les collèges « ambition réussite » sont sur le point de devenir des établissements de seconde zone où la déréglementation devient la norme : déclinaison locale des programmes, horaires et enseignements, multiplication des interve-

nants pour une même discipline, personnels soumis à des contraintes hiérarchiques fortes et démotivés par la dénaturation de leurs missions...

COLLÈGES RURAUX

Le rôle que jouent ces collèges est souvent essentiel : ils contribuent à empêcher la désertification de certains territoires et permettent aussi d'éviter la déscolarisation d'élèves. On ne peut toutefois nier que divers problèmes se posent dans ces établissements : offre de formation moindre (l'éventail de langues y est par exemple restreint, difficultés parfois pour assurer tous les enseignements), transports scolaires qui entraînent une fatigue accrue des élèves et pèsent sur l'organisation des activités, conditions de travail plus difficiles des personnels (bivalence imposée, service sur deux voire trois établissements, absence de CPE, etc.).

Les restrictions budgétaires vont faire peser des menaces de plus en plus lourdes sur l'existence même d'un certain nombre de ces collèges. Il faudra veiller à ce qu'aucune décision de fermeture n'aboutisse à la disparition du seul établissement public du secteur ou laisse le champ libre au privé. L'évolution de la carte des collèges ruraux doit être pensée à long terme en lien avec l'évolution de la démographie et de l'offre de formation, et doit garantir une réelle mixité sociale. Elle ne peut se faire que dans le cadre d'une concertation large et approfondie. ■

AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS : DANS QUELLE MESURE ?

Une marge de manœuvre locale doit être laissée aux établissements pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves qu'ils accueillent (groupes de besoin, ateliers lecture, dispositifs d'exclusion des élèves à l'interne, par exemple). Mais il faut veiller à éviter certains écueils. Les projets doivent être élaborés en toute transparence à l'initiative des équipes et non du seul chef d'établissement ; ils ne doivent pas remettre en cause la réglementation en vigueur. Opposé à tout renforcement de l'autonomie

des établissements qui viserait à s'affranchir des règles nationales, le SNES a dénoncé l'article 34 de la loi Fillon qui encourage l'expérimentation tous azimuts dans le sens d'une totale déréglementation : rien ne saurait justifier par exemple que les programmes soient adaptés localement (à la baisse dans les collèges à recrutement populaire) ou que certaines disciplines soient sacrifiées (suppression ou diminution du volume horaire qui lui est consacré). C'est pourtant ce que préconise le rapport Pochard !

1975 : la loi Haby crée le collège « unique » tous les élèves accueillis à partir de 1977 dans une classe indifférenciée de Sixième qui ressemble beaucoup à la Sixième de type 1.

1981 : 20 % des élèves sont encore orientés en fin de Cinquième.

CONTENUS, ÉVALUATION LES CLÉS POUR UN COLLÈGE

Aucune transformation du collège ne peut se concevoir en dehors de toute réflexion sur les contenus, les pratiques et les modalités d'évaluation. La loi Fillon de 2005, préparée par la commission Thelot, prétend clore le débat par l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences, et son évaluation par l'instauration d'un livret.

CULTURE COMMUNE OU SOCLE COMMUN : PLUS QU'UNE AFFAIRE DE MOTS

Malgré les progrès incontestables du système éducatif, 15 % d'une génération ne maîtrise pas les compétences générales attendues en fin de collège et 7 à 13 % quitte le système éducatif sans qualification (voir page 2). C'est au nom de cette situation inadmissible que le ministère a avancé le concept de socle commun. Mais derrière cette notion de « bon sens », se profile une restructuration en profondeur du système éducatif. Car l'objectif fixé par la loi Fillon d'atteindre 50 % de diplômés du supérieur devrait se faire au prix d'un recentrage sur la scolarité obligatoire pour le reste de la population scolaire, cantonné à l'acquisition de quelques compétences élémentaires. Transformant la notion même d'échec scolaire, le socle constitue donc un outil pour légitimer l'idée qu'une partie de la jeunesse peut quitter le système éducatif après le collège.

Le SNES avance des propositions pour transformer le système éducatif. Elles prennent appui sur la conception ambitieuse et émancipatrice d'une culture commune. Nous nous adressons à des jeunes en construction et nous devons leur donner accès à une culture large, diversifiée, qui travaille les grands champs du savoir et donne toute sa place à des éléments de culture générale et technologique, aux pratiques (les « arts du faire »), structurant les connaissances et permettant la maîtrise des langages, le raisonnement, le questionnement, l'expérimentation, le développement de l'esprit critique et de la créativité. Ni hiérarchisée, ni basée sur la seule culture des élites, ni eurocentrée, la culture commune doit permettre une réflexion autour de l'universalité des valeurs dans le respect de la culture de l'autre. Le pédagogue doit pouvoir donner à l'élève les moyens de faire les liens entre tous les apprentissages pour forger petit à petit cette culture commune à toute la société.

À l'inverse, le socle commun définit un noyau de connaissances et compétences dites indispensables. Il part du postulat qu'il existe des notions de base facilement définissables, sur lesquelles s'appuient les autres apprentissages : l'élève apprendrait marche après marche, par empilement de connaissances bien distinctes, sans oublier celles acquises précédemment. Ce modèle peut paraître logique, mais de nombreuses études scientifiques ont montré que l'apprentissage ne se fait pas de manière linéaire et que l'on n'apprend pas obligatoirement du plus simple au plus compliqué.

La garantie que tous les élèves atteindraient ce savoir de base est théorique car elle ne repose que sur les dispositifs des PPRE, pour lesquels les moyens en heures et en formation des enseignants sont dérisoires et qui ne proposent aux élèves en difficulté qu'un rabâchage de notions élémentaires qui les éloignera du sens même des apprentissages et les stigmatisera. Certes, le socle, tel qu'il a été défini par décret, est dans certaines disciplines moins rabougri que ne l'auraient voulu ses promoteurs. Mais il n'en reste pas moins que, développant une conception et morcelée de la formation, il pri-

vilégie les compétences sur les savoirs, la conformité des attitudes sur la pensée critique, l'utilitarisme sur le développement harmonieux de la personne, et que l'actuelle hiérarchie des disciplines s'en trouve renforcée : la technologie, les enseignements artistiques, l'EPS sont marginalisées et pourraient rapidement être réservées à une partie des élèves ou externalisées dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Le socle fait l'impasse sur les conditions de travail au sein de la classe et le temps nécessaire pour les apprentissages.

Le socle induit une réorganisation en profondeur des parcours scolaires en fonction des « aptitudes », « talents » ou du « mérite » de chaque individu. Aux « talentueux » la culture et les études longues, aux autres un horizon étriqué, faute des connaissances et des outils intellectuels permettant de le dépasser. Comment se satisfaire de cette pauvre ambition ?

Loin de lutter contre l'échec scolaire, le socle commun vise à acter les inégalités entre les élèves et mettre en place une école à plusieurs vitesses dont la fonction de tri social serait renforcée par rapport à aujourd'hui.

HISTORIQUE: LA FRANCE, BON ÉLÈVE DE LA CLASSE ?

2000 : le Conseil européen de Lisbonne assigne à l'UE l'objectif stratégique de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

2002 : le Conseil européen de Barcelone adopte un programme de travail « Éducation et Formation 2010 » visant à atteindre les objectifs fixés à Lisbonne.

2005 : une « Recommandation du Parlement Européen et du Conseil » propose 8 compétences-clés. La Commission définit une compétence comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes approprié au contexte ».

En France, la loi Fillon annonce la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences, directement inspiré des compétences-clés européennes.

2006 : le contenu du socle est défini par décret.

Rentrée 2007 : expérimentation du livret de compétences.

On pourrait penser à la lecture que l'Europe décide des politiques éducatives des pays membres, pourtant il n'en est rien : l'éducation reste une prérogative nationale. Les textes européens ont le seul statut de recommandations en vue d'atteindre certains objectifs. La France n'était nullement obligée de définir un socle commun.

1982 : mise en place des premières ZEP.

Loi d'orientation de 1989 : les collèges doivent accueillir l'ensemble des élèves jusqu'en Troisième grâce à des voies diversifiées.

1994 : organisation du collège et confirmation du palier d'orientation

FORMATION, PRATIQUES : LE DE LA RÉUSSITE DE TOUS

Le SNES reste opposé à cette conception de l'École et porte l'idée de l'organisation du collège, lieu de scolarisation de toute une génération jusqu'en Troisième, sur les bases d'une culture commune offerte à tous les jeunes, dont nous continuons à penser qu'ils sont tous aptes à l'acquérir!

PROGRAMME PERSONNALISÉ DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : LE FLOP !

Le rapport publié par l'IG suite à l'expérimentation du PPRE en 2005/2006 pointait déjà deux difficultés : un dispositif mal cadré, des objectifs pas clairement définis.

Les PPRE sont en principe étendus au cycle central depuis la rentrée 2007 sans tenir compte des conclusions du rapport.

Les échos sont accablants : multiplication auprès des élèves d'intervenants divers leur donnant des consignes contradictoires, labellisation PPRE de dispositifs qui n'ont rien à voir (tutorat d'élèves de Sixième par des élèves de Troisième, par exemple) même s'ils peuvent avoir leur pertinence dans un autre cadre. Les moyens n'ayant pas été dégagés, les DHG ont souvent transformé les ATP de Sixième en

HSE pour pouvoir mettre en place le dispositif. D'une aide suivie et régulière assurée par un enseignant connaissant les élèves, on passe à un coup de pouce ponctuel et le plus souvent non concerté.

Or, le PPRE s'adresse a priori aux élèves en grande difficulté scolaire, ceux-là mêmes qui ne peuvent tirer profit d'un dispositif trop ponctuel. Ils ont besoin non pas d'un « petit cours » de plus, mais d'une pédagogie

différenciée sur la durée qui leur permette d'entrer réellement dans les apprentissages, affaire de professionnels bien formés à la prise en charge de la difficulté scolaire.

Présenté comme une alternative au redoublement ou comme le moyen de permettre l'acquisition de tout ou partie du socle, le PPRE n'a pas fait ses preuves.

LES LIVRETS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES EN EXPÉRIMENTATION

L'introduction du socle commun n'est pas un simple supplément d'âme dans les programmes scolaires du collège, il s'agit bien

d'un outil de transformation de l'évaluation par l'instauration du livret de connaissances et de compétences attestant que le socle est acquis ou non par l'élève à la fin de la scolarité obligatoire. Par sa terminologie même et les grilles de référence qui lui sont associées (disponibles sur eduscol), il redéfinit les apprentissages à évaluer en terme de « compétences », notion complexe qui prend des sens multiples, voire contradictoires.

Ce type de livret et l'évaluation par compétences ne sont pas des nouveautés : ils existent depuis plusieurs années en primaire, en lycée professionnel et en SEGPA. Mais ceux qui sont soumis à expérimentation (dans un bassin par académie) soulèvent bien des interrogations. Les items choisis sont de nature disparate : certains relèvent de tâches simples, de connaissances de base, tandis que d'autres renvoient à des processus d'élaboration de pensée beaucoup plus complexes et abstraits. Or rien n'est dit sur le nombre d'items à valider pour l'acquisition de tel ou tel pilier ! Peut-on concevoir un savoir et des attitudes intellectuelles découpés en tranches aussi précises ?

L'enseignant va ainsi se trouver face au terrible doute de l'évaluation binaire « acquis – non acquis ». Peut-on valider une compétence à partir d'une seule situation, comme si la compétence était acquise une fois pour toutes et transférable à n'importe quelle situation rencontrée ? Qui peut juger qu'une compétence est acquise lorsqu'elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines ? Comment articuler l'évaluation du socle et les notes du bulletin pour les choix d'orientation ? Voici, entre autres, quelques questions auxquelles le SNES n'a jamais eu de réponses. Il invite les personnels qui expérimentent ce livret à dénoncer les difficultés et les incohérences et met à leur disposition tous les outils pour les aider à percevoir tous les enjeux du socle commun (voir <http://www.snes.edu/observ/spip/spip.php?rubrique457>). ■

LE SOCLE EN PRATIQUE

Le socle commun est organisé en 7 piliers qui répertorient des connaissances, des capacités et des attitudes (décret n° 2006-830 du 11/07/06).

Les piliers 1 à 5 couvrent des domaines traditionnellement enseignés. Mais les piliers 6 et 7 (« les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative ») ont un contenu transversal, voire intègrent des attitudes aussi diverses que le respect des autres, la volonté de se prendre en charge personnellement, « participer à des activités d'intérêt général » ou « manifester de la curiosité », des capacités telles que « savoir organiser son travail » ou « travailler en groupe » qui sont par définition très difficiles à évaluer. Certaines disciplines sont clairement identifiées dans certains piliers (français, maths, LV, SVT...) tandis que d'autres jouent plutôt le rôle de « figurants » : technologie, enseignements artistiques, EPS.

Chaque pilier du socle doit être validé, sans aucune compensation possible entre les piliers. Alors que le décret du socle ne prévoit qu'un seul palier de validation au collège (en fin de Troisième), le ministère soumet actuellement à expérimentation un palier supplémentaire en fin de Sixième.

Dans leurs préambules, les programmes réécrits à l'aune du socle sont présentés sous la forme de « deux cercles concentriques » : celui du socle et celui des programmes qui s'adressent « à tous les élèves qui poursuivront leurs études jusqu'au baccalauréat et au-delà ».

en 3 cycles, disparition
en fin de Cinquième.

1996 : horaires indicatifs en Sixième, fourchettes horaires au cycle central.

1997 : suppression des Quatrième et Troisième technologiques.

2003 : développement des dispositifs de formation en alternance dès 14 ans.

LA QUESTION CENTRALE DES HORAIRES

MENACES SUR LES HORAIRES :

« Des horaires trop lourds, des grilles horaires trop rigides »... De tels propos sont désormais devenus des lieux communs.

Pourtant le principe même d'un ancrage hebdomadaire des enseignements dans le cadre de programmes nationaux est un facteur d'égalité. Les élèves ont besoin d'une grille structurante, indispensable pour rythmer le temps, pour réussir une appropriation progressive et régulière des savoirs, pour structurer leur travail personnel, d'autant plus que des études sociologiques récentes ont montré que le rapport au temps, à l'organisation du travail de la semaine sont des facteurs de réussite et que les enfants des milieux sociaux les plus paupérisés sont aussi les plus démunis dans ce domaine.

Du temps en classe est nécessaire pour résoudre les difficultés qui font obstacle aux apprentissages disciplinaires et empêchent l'acquisition de connaissances. Il faut, pour qu'un concept soit acquis, faire de nombreux « aller et retour », s'appliquer à lever tous les implicites disciplinaires, donner à l'élève des méthodes de travail, varier les situations d'apprentissage et les formes d'évaluation. Si le temps en classe est réduit, c'est toute une partie du travail qui est renvoyée à l'extérieur où l'élève se retrouve seul face à ses difficultés... ou à l'aide de sa famille...

Dans le contexte actuel de réduction drastique des moyens, les affirmations sur la lourdeur et la rigidité de l'organisation des enseignements ne sont évidemment pas dépourvues d'arrière-pensées : elles visent à justifier un renvoi vers les établissements de la gestion des difficultés liées à la pénurie de moyens. C'est déjà ce type de démarche qui avait amené Bayrou à instaurer les fourchettes horaires : chacun a pu constater que la souplesse a finalement abouti au... plancher pour tous.

C'est dans le même esprit que les auteurs du récent audit du ministère des Finances sur les collèges proposaient de remplacer les grilles horaires hebdomadaires par un référentiel annuel correspondant à 80 % des horaires actuels, et d'affecter 20 % des moyens horaires « à la réalisation des objectifs propres des collèges », pour « adapter l'offre de formation aux divers profils, aspirations et ambitions des élèves ». L'objectif est bien d'individualiser les parcours : socle et PPRE pour les uns, apprentissages plus ambitieux pour les autres.

Derrière les beaux discours sur la souplesse, c'est le collège de l'éviction et du tri social qui se profile.

LES COLLÉGIENS FRANÇAIS ONT-ILS TROP D'HEURES DE COURS ?

Avec 830 à 940 heures par an selon les âges, les horaires des collégiens sont considérés comme stables et seulement « un peu au-dessus de la moyenne européenne ».

Alors, pourquoi un tel empressement à dénoncer les horaires excessifs des élèves français ?

C'est que l'Éducation nationale est sommée de se plier au dogme du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux. Les experts de Bercy, dans un récent audit, ont donc préconisé de réduire les horaires des élèves tout en les annualisant.

Les dernières évaluations PISA ont permis au gouvernement d'enfoncer le clou :

Darcos n'a eu de cesse, ces dernières semaines, de vanter le modèle finlandais pour justifier un éventuel allègement.

Pourtant, si les élèves finlandais ont de meilleurs résultats aux évaluations PISA, ce n'est pas en raison d'un faible nombre

d'heures de cours car, selon Nathalie Mons, chercheuse en sciences de l'Éducation, « la législation finlandaise ne précise que le nombre minimum de cours et les collectivités locales ou les établissements

peuvent décider d'adjoindre des heures de cours supplémentaires » et « les études

montrent au contraire que plus on a de temps pour apprendre dans une discipline,

meilleurs sont les résultats ».

ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF : LES ENJEUX

Mis en place cette année dans tous les collèges de l'éducation prioritaire, le dispositif d'accompagnement éducatif, qui comprend trois domaines de différentes natures (aide



aux devoirs, pratique sportive et pratique artistique ou culturelle), doit être généralisé à tous les collèges à la rentrée 2008.

La mesure apparaît séduisante car elle semble répondre à une forte demande sociale jusqu'ici prise en charge par le secteur marchand, les collectivités territoriales ou des associations complémentaires à l'école.

Mais elle ne doit pas faire oublier que des milliers d'emplois d'enseignants ont été supprimés en cette rentrée et que des suppressions encore plus importantes sont annoncées pour les années à venir.

Dans les collèges qui subissent une dégradation des conditions d'enseignement, les équipes pédagogiques ont été fort « surprises » du volume important d'heures supplémentaires qui viennent s'ajouter à une charge de travail déjà très lourde.

On ne peut qu'approuver la volonté de développer hors du temps scolaire des activités culturelles gratuites. S'il faut évidemment aider les élèves et les accompagner dans leur travail personnel, on peut regretter que la notion d'aide soit une fois de plus renvoyée en dehors de la classe, alors que les élèves volontaires ne seront pas nécessairement ceux qui en auront le plus besoin. Dans le contexte de saignée budgétaire, cette mesure fait par ailleurs planer de lourdes menaces sur les horaires d'enseignement, que le ministère veut réduire, et le devenir de certaines disciplines. ■

COMMENT MIEUX TRAITER LA CHARNIÈRE CM2-SIXIÈME ?

Le passage d'un « maître » unique en CM2 à une multiplicité d'enseignants en Sixième a souvent été présenté comme l'origine de tous les problèmes au collège.

C'est sur la base de ce postulat que le ministère tente depuis plusieurs années de réintroduire la bivalence au collège.

Le rapport Pochard en fait d'ailleurs une mesure phare. Or, une meilleure transition CM2-Sixième ne passe pas par des enseignants polyvalents, donc moins qualifiés pour enseigner des contenus disciplinaires d'un haut niveau, mais davantage par une meilleure cohérence entre le primaire et le secondaire en terme de pratiques pédagogiques et de définition de contenus. S'il convient par ailleurs d'en atténuer l'effet pour qu'elles ne soient pas brutales, les ruptures s'avèrent néanmoins indispensables dans la vie d'un adulte en construction car elles l'aident à grandir !

2004 : classes de Troisième à découverte professionnelle de 6 heures pour élèves en difficulté volontaires, plutôt implantées en LP.

2005 : loi Fillon (socle commun, PPRE ...)

DES PERSONNELS DIFFÉRENTS AUX MISSIONS SPÉCIFIQUES

Enseignants, CPE, CO-Psy, infirmières scolaires, assistantes sociales... : un nécessaire travail en équipe.

Les missions de ces différents personnels sont spécifiques. C'est leur articulation qui permet d'apporter un éclairage enrichissant la compréhension des élèves.

Les projets du ministre visent à transférer sur les enseignants l'accompagnement de la préparation des choix et le suivi de leur orientation (avec notamment l'entretien obligatoire d'orientation en Troisième). Parallèlement, les CO-Psy sont menacés de disparition (quatre départs à la retraite sur cinq non remplacés). Le SNES s'oppose à la définition d'un enseignant « à tout faire » qui se chargerait de toutes les fonctions assurées actuellement par des personnels spécifiques.

Il dénonce également toute tentative d'imposer une bivalence (voire trivalence avec l'expérimentation des sciences intégrées en Sixième) aux enseignants qui exercent en collège.

L'apport du CPE dans le suivi des élèves et les relations avec les familles, l'approche de l'assistante sociale et de l'infirmière sont indispensables pour analyser les difficultés rencon-

trées, proposer des solutions adaptées et cohérentes. C'est le rôle de l'équipe pluriprofessionnelle de suivi que nous réclamons.

Les statuts sont également différents. Ils protègent et fournissent un cadre de référence auquel les collègues et le SNES sont très attachés.

LA QUESTION DE L'ORIENTATION

Elle doit s'envisager comme un travail en complémentarité. Si l'orientation doit être l'affaire de tous, cela ne signifie pas qu'il faille négliger les positionnements et les formations spécifiques, gages de la réussite dans cette entreprise. En effet la relation que le CO-Psy installe avec l'élève ne peut être considérée comme identique à celle du professeur principal. Sa capacité en tant que psychologue à relier construction de la personnalité, projets d'avenir et investissement dans les études, sa place dans l'École, sa connaissance des voies de formation et des métiers permettent d'aborder l'orientation sous un autre éclairage. Le SNES défend une orientation choisie et non subie. Il refuse que les choix des élèves et des familles ne soient



© Thierry Nectoux

pas respectés sous prétexte de capacités d'accueil insuffisantes, de réduction de l'offre de formation, ou de priorité aux besoins économiques locaux à court terme. ■

PROFESSEURS PRINCIPAUX, UNE TÂCHE QUI S'ALOURDIT, DES MISSIONS QUI ÉVOLUENT

Les enseignants qui acceptent cette responsabilité voient d'année en année leur charge de travail s'alourdir : en effet, sous prétexte qu'ils perçoivent la part modulable de l'ISOE, tout est bon pour leur imposer de nouvelles tâches. Après les heures de vie de classe, la préparation et le suivi des stages en entreprises en Troisième, on leur demande aujourd'hui de proposer une note de vie scolaire, de valider le B2i, d'assurer un entretien obligatoire d'orientation en Troisième, de recevoir les familles et de monter les projets pour les PPRE. Avec les livrets de compétences qu'ils devraient renseigner dès l'an prochain, autant dire que la coupe est plus que pleine !

La fonction de professeur principal est une tâche intéressante, à laquelle tiennent les enseignants qui travaillent, dans ce cadre, au plus près des familles : mais ils ne peuvent plus accepter un tel alourdissement de la charge de travail et une telle dénaturation des missions.

ACCÈS À LA CLASSE DE SECONDE

Évolution des taux de passage (France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

	1996	1998	2000	2002	2004	2006
Troisième – Seconde GT	53,5	53,4	56,7	56,2	56,3	56,5
Troisième – Seconde professionnelle	27,1	28,0	26,3	26,9	26,8	26,4

Repère et références statistiques - Édition 2007.

Plus d'un élève sur quatre se dirige vers la voie professionnelle après la Troisième. Pour beaucoup d'entre eux, le BEP constitue un premier horizon de qualification, nécessaire avant d'envisager une poursuite d'étude vers le baccalauréat. La généralisation du bac pro en trois ans aurait donc de lourdes incidences sur l'orientation des élèves en fin de collège ; elle réduirait les possibilités de choix des élèves, mettrait en difficulté les plus fragiles qui seraient envoyés plus nombreux vers l'apprentissage, alors que celui-ci ne constitue pas une voie de réussite à ce niveau (entre 25 et 50 % d'abandons en cours de contrat selon les spécialités).

MOINS D'EMPLOIS PUBLICS, PLUS D'HEURES SUPPLÉMENTAIRES !

2003-2008 : 30 000 suppressions d'emplois d'enseignants dans les collèges et lycées (dont 7 000 à la rentrée 2008).

2009-2012 : 80 000 suppressions d'emplois programmées (20 000 par an).

Dans le même temps, inflation des heures supplémentaires (sur les 9 130 postes supprimés dans le second degré au budget 2008, 3 500 sont transformés en heures supplémentaires) et alourdissement de la charge de travail des métiers de l'éducation dans le second degré : HSA imposées dans la DHG, HSE facultatives pour les heures ponctuelles, les remplacements, l'accompagnement éducatif...

Alors que le gouvernement refuse toute revalorisation du point d'indice et prône des rémunérations au « mérite », le slogan « travailler plus pour gagner plus » se traduit par une dégradation des conditions de travail des personnels et un encadrement de moindre qualité pour les élèves.

2006 : Apprentissage Junior dès 14 ans, suspendu l'année suivante.

2007 : expérimentation du livret de compétences.

Session 2008 : B2i et niveau A2 en LV obligatoires pour l'obtention du brevet.

LES PROPOSITIONS DU SNES

Actuellement, 4,2 millions de personnes vivent en France en dessous du seuil de pauvreté (8 % sont des jeunes de moins de 18 ans). Et la précarité se développe. Les études montrent que la pauvreté est la première cause du grand échec scolaire : s'il est légitime que la difficulté scolaire interpelle directement le système éducatif, d'autres politiques (économiques et sociales) sont aussi à mettre en cause. Pour construire un collège dans lequel tous les élèves peuvent réussir, il faut à la fois prévenir l'échec de manière précoce, améliorer sensiblement les conditions d'enseignement et d'éducation au collège et redonner aux établissements une réelle mixité sociale.



DONNER DU TEMPS AUX ÉLÈVES...

- Des grilles horaires suffisantes qui permettent de mettre les contenus d'une culture commune à la portée de tous : les horaires insuffisants accroissent le travail personnel de l'élève, le laissent seul face aux difficultés et renforcent les inégalités.
- Une baisse sensible des effectifs dans les classes (24 élèves maxi, 20 en ZEP) mais aussi du nombre d'élèves à prendre en charge par les documentalistes, les CPE, les CO-Psy, assistantes sociales, infirmières.



POUR ACQUÉRIR UNE CULTURE COMMUNE ET SE PRÉPARER À UNE QUALIFICATION...

- Des programmes et contenus d'enseignements mieux articulés entre eux pour permettre à l'élève de s'approprier un savoir cohérent.
- Organiser une formation systématique en information documentation de la Sixième à la Troisième, ancrée dans une ou plusieurs disciplines.

UNE NÉCESSAIRE ÉLEVATION DES QUALIFICATIONS

Toutes les études montrent que le diplôme reste la meilleure arme contre le chômage, et que les risques d'exclusion professionnelle et sociale des jeunes qui abandonnent leurs études avant d'avoir acquis une première qualification sont particulièrement élevés. Selon les critères de référence de la stratégie de Lisbonne, 17 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans sont trop faiblement formés en France. La situation s'améliore puisque cette proportion était de plus de 30 % à la fin des années soixante-dix et de 23 % en 1996. Mais il reste encore beaucoup de progrès à réaliser !



DANS DES ÉTABLISSEMENTS ASSURANT UNE MIXITÉ SOCIALE...

- Maintien de la carte scolaire.
- Relance de l'éducation prioritaire.



QUI ONT LES MOYENS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DE LA PRISE EN CHARGE DE LA DIFFICULTÉ SOLAIRE...

- De nombreux travaux en petits groupes qui permettent aux enseignants d'accorder une plus grande attention à chacun et de diversifier leurs pratiques pédagogiques.
- Des dispositifs d'aide :
 - Renforcer considérablement les dispositifs d'aide en Sixième (ATP) et les installer à tous les niveaux du collège sans réduire les horaires d'enseignement actuels.
 - Mettre en place des groupes de besoin pour remédier à des difficultés ponctuelles rencontrées par les élèves.
 - Des alternatives au redoublement sous forme de modules décidés par le conseil de classe.



AVEC DES PERSONNELS QUALIFIÉS...

- Une formation initiale et continue des personnels leur permettant de mieux réguler les classes, de mobiliser davantage les élèves et de mieux cerner les causes de l'échec.
- Mise à disposition des enseignants de ressources pédagogiques plus étendues. Meilleure diffusion des acquis de la recherche.



QUI TRAVAILLENT EN ÉQUIPES

- Inclure un temps de concertation dans le service des enseignants.
- S'appuyer sur les éclairages spécifiques, notamment des CPE et des CO-Psy pour voir ce qui fait obstacle aux apprentissages des élèves.
- Offrir les moyens de suivre en équipe pluriprofessionnelle les élèves les plus en difficulté afin de permettre une prise en charge globale des difficultés sociales et éducatives. ■

POUR LES ÉLÈVES LES PLUS EN DIFFICULTÉ, DES MESURES D'URGENCE

Tant que les conditions de la diversification pédagogique ne sont pas réunies, des mesures d'urgence doivent être envisagées pour les élèves âgés en échec scolaire : classes spécifiques, portées par des équipes volontaires sans en rabattre sur les exigences communes, parcours mieux construits en LP pour ceux qui manifestent un intérêt pour un projet professionnel.

La classe de Troisième à module de découverte professionnelle de 6 heures, implantée en LP, qui vise l'accès à une première qualification de niveau V, constitue une réponse possible, mais elle doit selon nous être installée à titre transitoire pour un « public » d'élèves très limité et assortie de moyens importants pour réussir l'entrée de ces élèves dans les apprentissages, notamment ceux du tronc commun.

Toutes ces mesures transitoires ne sauraient dédouaner l'Éducation nationale de ses responsabilités en matière de prévention et de traitement précoce de l'échec scolaire.

DANS LE DÉBAT

- Jean-Louis DEROUET et Yves DUTERCOQ (dir.) (2004). *Le collège en chantier*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP)
- Mathias MILLET et Daniel THIN, *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, 2005
- *Pour une culture commune de la maternelle à l'Université*, coordonné par Hélène ROMIAN, Institut de la FSU, Éditions Hachette, 2001
- *Revue Nouveaux regards n° 31*, Institut de la FSU, octobre décembre 2005 (dossier sur la culture commune)
- *Aventures communes et savoirs partagés*, coordonné par Denis PAGET, Institut de la FSU, Éditions Syllepse, 2006
- Serge BOISMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre*, éditions Dunod, 1999
- Stéphane BONNERY, *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, éditions La Dispute, 2007

- *L'accompagnement à la scolarité*, coordonné par Jean-Michel LE BAIL, collection repères pour agir, édité par le SCEREN CNDP, en collaboration avec les Cahiers pédagogiques
- *Réussir le passage de l'école au collège*, coordonné par Denis DEMARCY et Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, collection Repères pour agir, édité par le SCEREN CNDP, en collaboration avec les Cahiers pédagogiques
- *Revue Nouveaux regards n° 39*, Institut de la FSU, octobre décembre 2007 (dossier sur la violence)
- Eric DEBARBIEUX, *La Violence en milieu scolaire*, E.S.F., 1996 ; *Violences à l'école : un défi mondial ?*, Armand Colin, 2006
- Lucie TANGUY, *Former pour Réformer*, éditions La Découverte, 2007
- Rapport de l'Inspection générale : *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis et Les programmes personnalisés de réussite éducative* <http://media.education.gouv.fr>