

Nathalie Bulle (2012), « Collège unique : le bilan », *Les Cahiers Français*, n°368, p.21-27.

Collège unique: le bilan

Les Cahiers Français, n°368, p.21-27.

De l'objet théorique au mythe

Le « collège unique » ne revêt pas une signification univoque. En théorie, il est comparable à la « *comprehensive school* » (école polyvalente) anglo-saxonne : une école qui ne sélectionne pas ses élèves sur la base de leurs performances ou aptitudes académiques, sans exclure toute différenciation des cursus à l'intérieur des établissements. Le collège unique a progressivement tendu à renvoyer en France à l'idée d'un curriculum unique¹, en termes tant d'enseignements que de rythmes d'apprentissage. C'est cet objet construit historiquement au fur et à mesure des réformes unificatrices qui est au centre des controverses soulevées par l'idée même de « collège unique ». À l'affaiblissement normalisateur des enjeux cognitifs des programmes scolaires et à l'insuffisante prise en compte des besoins et aspirations individuels, s'opposent l'idéal d'identification de la classe à une microsociété démocratique et l'assimilation de toute diversification à la création de filières anticipant sur des orientations futures.

D'un point de vue sémantique, l'objet théorique – le collège unique comme rassemblement des cursus et levier de l'égalisation des chances – a cédé le pas à l'objet historique – fondé sur la définition progressive d'un parcours éducatif unique, et ce dernier à l'objet idéal ou mythique – l'unicité du cursus de formation au collège comme principe politico-culturel.

La création du modèle...

Le collège unique est le produit de la réforme associée au nom du ministre René Haby (effective à la rentrée 1977)². Dans ce cadre, les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire, collèges d'enseignement général (CEG) dispensant un enseignement général court et collèges d'enseignement secondaires (CES) ont fusionné, ainsi que les trois filières du collège. Les filières I (type lycée) et II (type CEG) avaient déjà unifié leurs programmes et horaires depuis 1968. La filière III rassemblait, quant à elle, des élèves en difficulté susceptibles de réintégrer à terme le cursus général ou de s'orienter vers d'autres

¹ Cursus ou parcours de formation.

² Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.

voies. La redéfinition des parcours des élèves de cette filière et de ceux issus des autres filières qui bifurquaient alors en fin de 5^e vers l'enseignement professionnel – soit un peu plus d'un quart des élèves en 1975 – est à la source de la constitution de l'objet historique « collège unique ».

La loi Haby stipule que les collèges dispensent un enseignement commun, sur quatre niveaux successifs, les deux derniers niveaux pouvant comporter aussi, et en marge du cursus commun, des enseignements complémentaires. Parmi ces derniers, certains préparent à une formation professionnelle, dans des classes préparatoires éventuellement rattachées à un établissement de formation professionnelle, pouvant comporter des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès d'organismes agréés.

...et sa radicalisation

Les transformations subséquentes du collège ont satisfait un processus d'homogénéisation des cursus scolaires jusqu'à la première année du lycée. Cette unification du curriculum (hormis classes SEGPA³) fut l'œuvre des années 1980 et 1990. Après 1985, le projet d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat conduisit à la fermeture progressive des cursus professionnels courts et à l'ouverture des classes de quatrième et troisième technologique. Ces dernières ont été fermées entre la fin des années 1990 et la rentrée 2005, tandis que le nombre des redoublements était considérablement diminué.

En résumé, la notion de collège unique représente, en théorie, un rassemblement des parcours scolaires des élèves répondant à un objectif d'égalisation des chances. Dans cette optique, elle invite au suivi par tous les élèves, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire, d'un programme de base commun. En revanche elle n'exclut pas différentes formes de diversification des cursus, du point de vue des rythmes de progression, des approfondissements, enseignements complémentaires et optionnels. Le substrat théorique fondant l'idée de collège unique n'est pas ce qui fait l'enjeu des controverses actuelles à son sujet. Ces dernières entourent la construction sociale et historique d'un objet « collège unique » particulier, incarnant un idéal politico-culturel associé à un programme commun d'enseignement dans l'ensemble des disciplines (nonobstant certaines options, notamment linguistiques) suivant un même rythme de progression. Ce dernier est aujourd'hui considéré

³ Les sections d'enseignement général et professionnel adapté accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables.

par ses défenseurs comme seul conforme aux véritables ambitions du collège unique, en vertu de l'assimilation de toute diversification à une « filiarisation » des cursus. La définition des parcours dans l'école française par classes et non par disciplines comme c'est le cas en général dans les modèles anglo-saxons et scandinaves – où les élèves sont regroupés en classes différentes suivant les matières – en réunissant les élèves par cursus de formation, justifie en partie cette assimilation. Elle explique que la *comprehensive school*⁴ soit, de ce point de vue, relativement moins controversée que le collège unique français.

De la formation intellectuelle à la socialisation

Les enjeux suscités par l'objet mythique « collège unique » ont engagé une transformation profonde des finalités du collège. L'idéal d'égalisation des chances offertes aux élèves de développer le mieux possible leur formation intellectuelle et culturelle – idéal encore présent dans le plan Langevin Wallon de 1947 qui, sans être appliqué, avait déjà dessiné les premiers contours du collège unique⁵ – a été progressivement abandonné. Les objectifs du collège tendent aujourd'hui à s'aligner sur le devoir assigné à la scolarité obligatoire par la loi Fillon de 2005 de garantir à chacun les moyens d'acquérir un socle commun de compétences et de connaissances jugé indispensable pour réussir sa vie⁶.

Cette métamorphose des finalités du collège participe des grandes réorientations pédagogiques (au sens large) des années 1990 et 2000, définies officiellement par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et associées à l'idée de « mise au centre » de l'élève – par opposition à la centralité accordée antérieurement aux savoirs⁷. Suivant ces voies, les problématiques de formation intellectuelle tendent à ne plus être constituées autour des sujets enseignés mais de méthodes d'apprentissage supposées favoriser l'activité de l'élève. Les idées d'expérience et de mise en situation visent à susciter le développement, par l'élève lui-même, d'outils de pensée apparaissant nécessaires à un meilleur contrôle de son environnement. D'où une évolution des programmes marquant un rejet de l'abstraction, des apprentissages formels, un recours aux démarches inductives, et une réduction du rôle cognitif des savoirs à celui de l'information.

⁴ Cette dernière coexiste avec des écoles alternatives publiques ou privées, qui proposent en marge du curriculum de base une spécialisation dans un domaine sportif, artistique, linguistique, etc. ou avec des écoles sélectives – c'est le cas des *grammar schools* au Royaume-Uni.

⁵ Cf. P. du dossier.

⁶ Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

⁷ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation et loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Accompagnant ces changements pédagogiques, une priorité est accordée implicitement aux finalités éducatives sur les finalités intellectuelles générales de l'école, et des objectifs de socialisation sont substitués aux objectifs antérieurs d'intégration sociale. D'une manière corrélative, la mission culturelle de l'école est définie par le projet d'inculcation d'une culture commune conçue comme préparation à la vie dans une société démocratique, plutôt que par celui de formation de l'autonomie du jugement par la connaissance.

En résumé, le collège unique, dans sa version mythique, est devenu un enjeu social suivant les principes d'une rénovation pédagogique qui identifie objectifs pédagogiques et objectifs de socialisation.

L'affaiblissement du niveau des élèves les plus fragiles

L'enquête internationale PISA⁸, a révélé, depuis sa création en 2000, un affaiblissement sensible des collégiens français, principalement du groupe le moins performant, qui a inspiré l'image d'un « grand écart français ». Cette évolution pourrait être une conséquence paradoxale des politiques menées dans les années 1990 supposées au contraire favoriser la démocratisation du système éducatif. L'analyse plus approfondie des résultats de l'enquête – limités par son champ, elle ne vise qu'à mesurer des compétences générales des élèves – conduit aux quatre grands constats suivants⁹.

Premièrement, le système éducatif français se positionnait encore en 2000 parmi les premiers systèmes éducatifs de l'OCDE du point de vue des performances moyennes de ses élèves, si l'on prend en compte les niveaux socio-économiques de départ des populations. Par ailleurs, on n'observait en 2000 aucun « grand écart » français : les différences entre les meilleurs élèves et les moins bons étaient inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE. Enfin, l'influence des avantages socio-économiques sur la réussite relative des élèves était alors comparable à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'OCDE.

⁸ Visant à évaluer le niveau des élèves de quinze ans dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires.

⁹ Sources : OCDE (2001), *Connaissances et compétences des atouts pour la vie*, Paris, OCDE, p. 303. OCDE (2007), *PISA 2006 Data*, Paris, OCDE. OCDE (2003), *PISA 2003, Learning for tomorrow's world*, Paris, OECD, p. 347 ; OCDE (2010), *PISA 2009 Results*, Paris, OCDE, vol. I p. 224 et vol. II p. 153.

Deuxièmement, du point de vue des évaluations internationales, les contreperformances des élèves français sont des faits nouveaux, elles révèlent l'effondrement des plus scolairement fragiles entre les premières évaluations PISA de 2000 et celles de 2006¹⁰.

Troisièmement, les meilleurs élèves français ne se situent plus parmi les meilleurs sur le plan international. Le quart le plus performant est, dans l'enquête PISA 2009, 10^e sur 27.

Enfin, l'efficacité propre des systèmes éducatifs ne peut être évaluée qu'en tenant compte des situations économiques et sociales des populations. Or, les pays scandinaves donnés pour modèles de la philosophie éducative qui domine aujourd'hui, sont contre-performants dans le classement PISA – Finlande mise à part – si l'on tient compte des avantages socio-économiques de leurs élèves, très supérieurs à la moyenne de l'OCDE¹¹.

La grande enquête internationale menée par l'IEA¹² aux débuts de la mise en place du collège unique, en 1981-1982, avait mis en évidence l'excellence relative des performances des collégiens français¹³. Dans la mesure où les changements du collège sont en cause, l'ensemble de ces constats révèlent que l'unification normalisatrice du curriculum a affaibli la capacité de l'institution à favoriser le développement cognitif de l'ensemble des élèves¹⁴.

La violence latente de l'école

On donne rarement la parole aux élèves pour comprendre comment ils vivent leur scolarité. Des entretiens que nous avons menés à ce sujet¹⁵ avec des collégiens dévoilent la violence latente que le mythe du collège unique représente, d'une manière générale, par son inadaptation aux besoins et aspirations individuels. Principe, règle ou dogme, le collège unique impose des conditions exorbitantes à l'école pour la réalisation de sa mission cognitive. Or les attentes premières des élèves concernent cette mission et, comme le corroborent des enquêtes menées en Grande-Bretagne sur la différenciation des niveaux de

¹⁰ Le pourcentage d'élèves situés au niveau 1 ou en-dessous en compréhension de l'écrit (aptitude à accomplir au mieux des tâches élémentaires) a par exemple augmenté en passant de 15,2 % en 2000 à 21,8 % en 2006, la moyenne des pays de l'OCDE étant située à 17,9 %.

¹¹ Cf. N.Bulle (2010), « L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*, n° 159, mars-avril, p. 95-109, en ligne sur *Skhole.fr* (18/01/2010). Nous avons comparé les niveaux socio-économiques moyens et les performances moyennes des élèves, en culture mathématique et en compréhension de l'écrit, en plaçant les variables en question sur une même échelle.

¹² *International Project for the Evaluation of Educational Achievement*.

¹³ Cf. D.Robin, E.Barrier (1985), *Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques*, Paris, INRP.

¹⁴ Des indicateurs nationaux font apparaître une diminution des performances des élèves en fin de primaire qui intervient aussi comme variable explicative de l'affaiblissement des élèves Cf. D.E.P.P (2008), « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Les notes d'information*, n° 08.38, décembre.

¹⁵ Enquête en cours sur l'engagement *versus* le désengagement scolaire des élèves (Paris IV-CNRS).

cours dans certaines disciplines (pratique du *setting*¹⁶), la préférence pour des enseignements adaptés aux besoins surpasse toute considération sociale – comme être avec ses amis – et toute comparaison interpersonnelle, démontrant l'importance que les élèves attachent à leur apprentissage scolaire¹⁷. Les collégiens expriment en priorité leur besoin de compréhension, leurs attentes en matière d'explications de la part des enseignants et souhaitent avancer à leur rythme. Les difficultés notamment en mathématiques ou en français¹⁸ engendrent chez certains de véritables sentiments de malaise scolaire, tandis que d'autres s'ennuient et expriment leur impression de ne rien apprendre. La différenciation pédagogique menace, dans ce contexte, d'entériner tacitement les inégalités d'acquis en investissant, au sein des classes, sur des exercices individuels ou en groupes variés suivant les niveaux des élèves.

Le chahut dans les classes au collège, que les élèves subissent autant qu'ils l'entretiennent, est un phénomène qui mériterait d'être analysé en profondeur. Il exprime, malgré les attentes des collégiens en matière d'apprentissage, une rébellion latente contre les valeurs portées par l'institution et le privilège dès lors accordé aux relations de sociabilité entre pairs. Il peut s'expliquer par la difficulté qu'ont les professeurs à capter l'attention de tous, par la contrainte normative excessive exercée par l'institution, voire par le sentiment de n'avoir pas d'« aptitudes » particulières dans certaines matières, engendré par la confrontation à d'autres élèves dont les réussites sont très supérieures.

La violence de l'école imposant à certains élèves des rythmes et des enseignements inadaptés à leurs besoins et aspirations est aussi un des facteurs potentiel du développement des violences scolaires¹⁹.

Les chances manquées

La tendance internationale à prolonger les scolarités

Le problème fondamental posé aux acteurs des systèmes éducatifs et politiques a été d'offrir à tous les élèves les meilleures chances de développement intellectuel et culturel, dans un cadre institutionnel favorisant par ailleurs l'égalisation des chances scolaires. Dans cette optique, le

¹⁶ Certains élèves pouvant donc se trouver dans une classe forte en mathématique et faible en anglais ou en histoire.

¹⁷ S.Hallam, J.Ireson (2006), "Secondary School Pupils' Preferences for Different Types of Structured Grouping", *British Educational Research Journal*, Vol. 32, n° 4, p. 583-599.

¹⁸ Cf. en particulier, au sujet de l'importance des problèmes de dysorthographe au collège, le dossier constitué par M.-O. Sepiha « Dysorthographies au collège », cf. *Skhole.fr*.

¹⁹ Alain Bauer (2010), *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place des familles*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale ; M. Segal (2010), *Violences Scolaires. Responsables & Coupables*, Paris, Autres Temps.

vaste mouvement international de création des *comprehensive schools* a été motivé par le projet de prolongation générale des scolarités et d'égalisation des chances. Les *juniors high schools* apparues dès le début du XX^e siècle aux États-Unis devaient suppléer à un enseignement élémentaire (*common school*) trop long, mais terminal pour les « enfants du peuple », en se désolidarisant de ce dernier et en proposant une offre d'enseignement mieux adaptée et diversifiée²⁰. Ce mouvement, qui a émergé en Europe au début des années 1960 au Royaume-Uni et en Italie, puis en Scandinavie, en France et plus récemment en Espagne, a consisté à reporter l'âge des différenciations des destinées scolaires en réunissant une grande majorité d'élèves au sein d'un même établissement. Les formes adoptées de *comprehensive schools* dans les sociétés démocratiques et libérales représentent un vaste éventail de structures et de philosophies éducatives, avec des possibilités de diversification des curricula.

En France, la fusion des structures éducatives, la croissance économique et l'expansion scolaire, ont permis d'instaurer une continuité fonctionnelle du système éducatif allant du primaire au secondaire et du secondaire au supérieur. Le fait, qu'à réussite comparable, les choix d'accès au secondaire, puis au supérieur, n'opposent plus les milieux sociaux, ni les garçons et les filles, et l'ouverture corrélative des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur, ont été des facteurs d'égalisation effective des chances scolaires.

Un processus de démocratisation en proie aux idéologies

Pour le reste, les politiques de démocratisation ont tendu à être mises en échec, parce que fondées sur des hypothèses sociologiques fragiles. Les théories culturalistes des années 1960 et 1970, notamment le culturalisme néo-marxiste de la théorie bourdieusienne, en accusant les mécanismes sélectifs associés à la culture scolaire, ont engagé les acteurs des systèmes éducatifs et politiques à penser l'inégalité des chances comme relevant en priorité de problèmes internes à l'école. La crise résultante de la culture scolaire a eu comme conséquence paradoxale d'affaiblir le rôle pédagogique des apprentissages théoriques – *i.e.* développant de manière progressive, explicite et structurée les notions et principes aux fondements des savoirs enseignés. Les analyses menées aujourd'hui invitent au contraire à resituer la question de l'inégalité des chances dans son cadre social plus vaste²¹, et à recentrer les problématiques éducatives sur le rôle pédagogique de l'institution, au sens large, son rôle

²⁰ H. Judd, (1915 et 1916), "The Junior High School", *The School Review*, (23, 1: 25-33) et (24, 4: 249-260).

²¹ Le rapport au travail scolaire apparaît un facteur important, dont les conditions sociales mériteraient d'être mieux analysées. Cf. B.Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex (1992), *École et savoir. Dans les banlieues... Et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

de transmission culturelle et de formation intellectuelle²². À cet égard, les enquêtes empiriques sur la qualité des écoles démontrent unanimement l'importance d'enseignements intellectuellement stimulants, des normes claires, d'attentes élevées communiquées aux élèves, et du suivi effectif des progrès réalisés²³. Elles révèlent aussi qu'une différenciation des curricula peut être bénéfique aux populations les plus scolairement fragiles en termes de formation et de développement des compétences de base, en diminuant les effets d'exclusion sociale²⁴.

Les défis de l'avenir

Le collège unique s'inscrit en théorie dans le champ des *comprehensive schools* qui ont développé en Occident différentes formes d'organisation et de diversification des curricula²⁵. Dans les pays anglo-saxons, une pratique courante est le regroupement des élèves par niveaux pour l'apprentissage de certaines disciplines. En Finlande, où les élèves s'illustrent aux enquêtes PISA, des classes spéciales regroupent pour certaines matières les élèves connaissant des difficultés, et 20 % du curriculum est consacré à des enseignements optionnels, y compris des options d'approfondissement. Une alternative possible aux formes d'adaptation des parcours qui ont dominé les pratiques jusqu'à présent et dont l'intérêt est parfois limité, est la plus grande flexibilité des rythmes de progression dans certaines disciplines fondamentales, comme les mathématiques et le français. Elle conduit à ne pas différencier les apprentissages en fonction des niveaux atteints par les élèves d'un même âge (en classes différentes ou par différenciation pédagogique à l'intérieur de la classe), mais à distinguer les rythmes des progressions d'un niveau à l'autre, en réunissant les élèves d'âge éventuellement différent en fonction d'étapes franchies.

Le concept de *comprehensive school*, ou de collège unique, oppose en définitive, comme seule limite aux possibilités d'adaptation des cursus et des enseignements aux besoins et aspirations des élèves, l'idéal d'égalité des chances qu'il nourrit depuis sa création. Autrement dit, une finalité première du collège unique est de donner à chacun, indépendamment de son milieu d'origine, les plus grandes chances dans la vie. Des attentes élevées à l'égard des élèves et une meilleure adéquation des parcours scolaires peuvent lui permettre de mettre pleinement à profit la mission qui est la sienne de développer le mieux possible les jeunes

²² Les analyses de Raymond Boudon ont joué un rôle précurseur à ce sujet : R. Boudon (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

²³ Cf. quelques éléments de bibliographie dans le rapport australien : J. Cresswell (2004), *School effectiveness*, Australian Government.

²⁴ G. Brunello, D. Checchi (2007), "Does School Tracking Affect Equality of Opportunity ? New International Evidence", *Economic Policy*, 22 (52) 783-861.

²⁵ Dans les systèmes est-asiatiques une différenciation partielle des cursus d'étude s'est développée à travers le système complémentaire des cours privés (*juku* au Japon, *hagwon* en Corée).

intelligences, leur sensibilité esthétique et humaine, leurs facultés d'analyse et d'expression, ainsi que leurs moyens de compréhension des mondes naturel, social et humain.

Idéalement, il devrait exister un consensus au sein de la société sur les valeurs et les fins de l'enseignement, et plus précisément sur la valeur en soi des savoirs et du développement intellectuel. Une bonne école ne « vend » pas des savoir-faire et des places pour l'avenir. Elle est campée sur sa mission intellectuelle et culturelle générale, et fédère autour d'elle les élèves et le corps professoral. Elle leur offre un environnement structuré, centré sur le travail, enthousiasmant pour eux. Elle est suffisamment homogène pour que des standards soient partagés, mais elle se diversifie relativement et progressivement, pour offrir à chacun les plus grandes opportunités de réalisation. Sans préjuger des réalisations futures et créer des séparations entre des niveaux définis arbitrairement, il s'agit de garantir à chaque élève la qualité et l'ambition des enseignements, et des possibilités d'approfondissement dans des domaines d'élection.

Un tel recentrement de l'école sur ses fins profondes est son premier défi. Il exige la réussite des premiers apprentissages à laquelle on ne peut surseoir sans mettre en péril les devenirs scolaires. Il demande également une restructuration des programmes du collège, et une plus grande flexibilité des curricula ; l'alternative n'étant pas, comme le mythe du collège unique a pu le faire croire, les filières étanches ou le moule unique et imprescriptible.

Pour en savoir plus

Bulle N. (2009, rééd. 2010), *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann.

Lafforgue L. (préface), Castellanet G. (ed.) (2011), *Le collège unique ou l'intelligence humiliée. La fin des utopies*,

Paris, FX de Guibert.

Kuntz B., Meirieu P. (2009), *Faut-il en finir avec le collège unique ?*, Paris, Magnard.

Raynaud P., Thibaud P. (1990), *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy.