

LES COLLÈGES DU COLLÈGE UNIQUE À CELUI DE L'AN 2000

PAUL ESQUIEU

L'instauration du collège unique par la loi du 11 juillet 1975 (dite "Loi Haby") constituait assurément un redoutable défi pour notre système éducatif, l'accomplissement d'une ambition, d'un processus de profonde transformation et unification de notre système éducatif, engagé avec l'avènement de la V^e République, mais dont les bases étaient bien plus anciennes. Déjà en 1946, Langevin et Wallon avaient voulu mettre en œuvre ce projet esquissé avant guerre. Voulant rompre avec l'ordre ancien, injuste, qui séparait radicalement enseignement primaire et secondaire, ils voulaient conduire l'école "à l'égalité effective, à l'égalité sociale, correspondant aux talents et aux vertus". La démocratisation apparaît d'autant plus nécessaire que le redressement économique du pays demande alors de "puiser des forces intellectuelles nouvelles dans toutes les couches de la nation".

Les années 1960, avec le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, avaient connu l'irruption de l'ensemble des enfants dans l'enseignement secondaire ; mais elles n'avaient pas supprimé le tri, largement social, qui intervenait dès l'admission dans les différentes filières de 6^e. La véritable unicité dut attendre 1975. Elle répondait à une double préoccupation, démocratique ou sociale mais aussi économique, comme en témoignent le texte même de la loi, et les attendus du rapport Legendre :

"L'école est en crise. L'inadaptation de l'école aux besoins éducatifs réels est un phénomène mondial".

"L'école n'est pas le lieu privilégié de l'acquisition et de

la transmission du savoir pour une élite sociale. On lui impose le devoir d'égalisation des chances".

L'article 4 de la loi précise la nature et le contenu du changement : "Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire, en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts".

QUELLE CONCEPTION DU COLLÈGE UNIQUE ?

Le collège unique est bien au cœur de cette tension "centrale" qui anime et agite notre système d'enseignement, qui veut concilier la "promotion de tous et la sélection des meilleurs" (selon l'expression de Paul Langevin), l'élévation générale des niveaux de formation, et le souci de dégager une élite républicaine, promise par son mérite et non sa naissance à l'exercice des plus hautes responsabilités.

Tension entre deux écoles de pensée, l'une élitiste, l'autre égalitaire, entre les partisans d'un enseignement secondaire qui sache s'ajuster à un nouveau public, bien plus large (qui pouvait le conduire à une sorte de "primarisation") ou bien ceux qui n'entendaient pas dénaturer les humanités (latin) propres au secondaire. Séparation culturelle que l'on retrouvait aussi parmi les

enseignants, PEGC, certifiés ou agrégés, rassemblés dans le nouveau collège.

L'instauration du collège unique n'était cependant pas synonyme d'uniformisation : elle s'est accompagnée d'une série d'autres mesures et réformes qui dessinaient un nouveau paysage éducatif, d'autres modes de fonctionnement.

Réforme d'abord des procédures d'orientation (dont un rapport au Premier ministre avait dénoncé l'inadaptation et l'inefficacité en 1973), instaurant un dialogue entre l'institution scolaire et les familles.

Décision, la même année, de donner davantage de marges de manœuvre aux établissements : la circulaire du 27 mars 1973 prévoit qu'un contingent de l'horaire annuel de cours, le 10% pédagogique "Fontanet", soit librement consacré à des activités originales, proposées par des enseignants et des élèves volontaires. Mesure qui se fondera plus tard dans les projets d'action éducative (PAE), puis les projets d'établissement.

L'élargissement de l'autonomie se voyait également concrétisé par le décret du 28 décembre 1976, accordant aux collèges et lycées le statut d'établissement public d'enseignement (EPLE), sous l'autorité d'un chef d'établissement, et d'un conseil d'établissement chargé d'équilibrer le budget.

DÈS LA FIN DES ANNÉES 1970, LES PREMIÈRES DIFFICULTÉS

Malgré son long mûrissement, la réforme du collège unique secoue le système, en plongeant tous les enfants dans le même "bain", pour un même enseignement, avec un espoir commun de réussite scolaire. La transition est brutale. Mais le système saura rapidement "se défendre contre l'unicité de traitement".

Les barrières ne sont abolies qu'en apparence. Le tronc commun ne vaut que pour les deux premières années du collège : le "cycle d'observation". Au-delà, on continue de sélectionner, sans doute moins visiblement qu'avant, mais les "victimes" (exclues du "cycle d'orientation" de 4^e et 3^e) restent à peu près les mêmes. Dès la fin de 5^e, de nombreux élèves, pratiquement un quart à la fin des années 1970, remplissent les classes pré-professionnelles de niveau (CPPN), et les classes préparatoires à un CAP en 3 ans. Les voies d'éviction subsistent, et les redoublements vont se multiplier, notamment pour

ceux qui avaient déjà subi le même sort dans le primaire. Leur retard sur les autres se creuse, réduisant d'autant leurs chances de poursuivre des études longues. Malgré les profondes transformations opérées, la réalité a du mal à suivre et la décennie 1975-1985 vit plutôt sous le signe du statu quo : la machine scolaire contrôle et maîtrise les flux d'élèves.

Ce vaste brassage, collectif, des jeunes collégiens fait en revanche ressortir tout ce qui les distingue, leur triple hétérogénéité de niveau, de socialisation et d'aspirations. En étalonnant les valeurs, le collège unique fait émerger la notion d'échec scolaire, non pas absolu, mais relatif : le niveau global ne baisse pas, mais le système rend visibles les différences, et les sanctionne. Ce qui nourrira durablement les déceptions et rancœurs de ceux qui avaient cru à l'illusion de l'égalité des chances, ceux que l'on a pu appeler les "exclus de l'intérieur".

DÉBUT DES ANNÉES 1980 : PREMIÈRE TENTATIVE DE RÉNOVATION

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 sonne l'heure des premiers bilans. La première cohorte d'élèves accueillis en collège unique, à la rentrée 1977, vient de vivre ses quatre années de premier cycle. Tous n'ont pu, loin de là, arriver au terme du parcours. En fin de 5^e, les redoublements sont passés de 6,5 à 13%, et la même tendance gagne la classe de 3^e. Tandis que l'enseignement primaire réduit régulièrement le retard des écoliers, le collège fait un usage plus qu'intensif d'une méthode "classique", dont on sait les limites et la relative inefficacité.

Le collège s'est ouvert à tout le monde, en conservant des programmes et un mode de fonctionnement adaptés à une minorité. La discrimination a disparu, pour laisser place à une "distillation fractionnée", moins brutale mais aboutissant à des résultats voisins, seulement différés.

Il s'agissait de rectifier rapidement le tir, ce qui viendra avec les travaux de la commission Legrand, au moment même du lancement de la politique des ZEP. Le rapport "Pour un collège démocratique" dénonce ainsi la situation : "La création de l'École unique, en soumettant de façon volontaire et institutionnelle tous les enfants au régime intellectuel", fait apparaître la violence de ces dispositions par l'échec et l'éviction". S'engage alors, en 1982,

un vaste mouvement de rénovation, où les remèdes sont d'abord pédagogiques. Il faut trouver des modes d'enseignement plus adaptés, recourant à des méthodes actives, qui en appellent aux initiatives des enfants, mettent en jeu leurs différentes aptitudes. Elles s'opposent au style dogmatique, volontiers magistral, qui prévaut encore dans l'enseignement secondaire. D'une compréhension individuelle de l'échec scolaire (paresse, désintérêt, lacunes de l'élève), on veut passer à une compréhension plus collective, qui responsabilise le système scolaire et son personnel.

La rénovation comporte aussi la dimension de bien-être. À la concurrence, à l'émulation, il faut préférer la solidarité. La circulaire du 2 juin 1982 fixe ainsi trois grands objectifs prioritaires : "la réussite scolaire, la formation de la personnalité de chacun, l'instauration d'un climat de communauté scolaire". Chaque collège est appelé à proposer un contrat éducatif, qui aboutisse à un projet de collège "première étape de sa rénovation et première expression de son autonomie". L'organisation pédagogique reste le problème le plus préoccupant. L'expérience des PAE, et la réflexion conduite au colloque de Souillac en octobre 1982 débouchent sur la notion de projet d'établissement, qui prendra corps à la rentrée 1984. On programme l'extinction progressive des CPPN, la mise en place des 4^e et 3^e expérimentales en LEP, qui doivent faciliter l'accès au niveau de fin de 3^e en intégrant une forte proportion de formation technologique. Elles prendront la dénomination de 4^e et 3^e technologiques en 1985.

La fin du ministère Savary viendra clore cette phase foisonnante, qui veut sortir le collège de ses impasses ou contradictions, mais réveille aussi les polémiques et un discours de la "restauration". Face aux dérives prétendues du pédagogisme, fleurissent les plaidoyers incisifs et les pamphlets passionnés : "L'enseignement en détresse" de J. de Romilly, "Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?" de M.T. Maschmo, "Le massacre des innocents" de M. Jumilhac, "Le poisson rouge dans le Perrier" de Despin et Bartholy ou "De l'école" de J.-C. Milner.

FIN DES ANNÉES 1980, ET L'IRRUPTION DE L'OBJECTIF DES 80%

L'arrivée du ministre Chevenement marque sans doute le retour à une conception plus classique de l'école,

républicaine et recentrée sur ses tâches fondamentales de transmission du savoir. Elle se voit assigner un grand objectif mobilisateur : conduire d'ici la fin du siècle 80% d'une génération au niveau du baccalauréat (le rapport rédigé en 1983 par Antoine Prost sur "Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle" parlait seulement de 80% d'élèves scolarisés dans les seconds cycles). Comme, en 1985, nous n'en étions qu'à 35% de candidats au baccalauréat, il s'agissait bien d'un nouveau défi pour notre enseignement secondaire.

Si les élèves de LP voient, avec la création du baccalauréat professionnel, s'ouvrir de nouvelles possibilités de poursuites d'études, plus en amont, il s'agissait de tarir les orientations précoces vers le CAP, juge trop spécialisé, voire obsolète. Les nouvelles 4^e et 3^e technologiques sont censées préserver toutes chances de poursuite ultérieure des études ; mais cela restera un vœu pieux, les passages en seconde indifférenciée du lycée n'ayant jamais décollé au-delà de 2 ou 3%. Se substituant aux anciennes préparations au CAP, elles en récupèrent les élèves en retard, issus des mêmes milieux sociaux. L'habillage et les contenus avaient changé, pas le recrutement. Parmi les 160 000 élèves accueillis en classes technologiques en 1990, les deux tiers comptaient au moins deux ans de retard, soit à peu de choses près la proportion observée en classes préparatoires au CAP en 1985. Quant à l'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire public, elle montre qu'en 1996 la part des enfants d'ouvriers, de personnes sans activité ou au chômage, égale à 42% en classe de 6^e et seulement 37% en 3^e générale, approche en revanche de 60% dans les classes technologiques, qui conduisent le plus souvent à un BEP.

L'objectif des 80%, repris en 1986 par le ministre Monory, inscrit dans la loi d'orientation de 1989, qui répond à une demande sociale certaine et à un besoin économique d'élever les niveaux de formation, va cependant bénéficier d'un large consensus auprès de l'institution scolaire et de ses responsables. Il va engager une dynamique forte, et faire brutalement évoluer les flux d'élèves.

En quelques années, en fin de 5^e, les passages vers les 4^e préparatoires, divisés par 5, descendent en dessous de 2%, comme les passages en CPPN, en baisse depuis le début des années 1980. Partout les redoublements diminuent, de 6 points en 5^e, 5 points en 3^e, 3 points en 6^e et 4^e. Non seulement les élèves atteignent des niveaux plus

élevés, mais ils franchissent plus vite les classes ; les parcours scolaires deviennent plus fluides, personne n'osant aller à contre-courant des progrès envisagés. Cette soudaine accélération se fait au profit principal de l'enseignement général : en l'espace de 6 ans, de 1984 à 1990, le taux d'accès d'une génération en classe de seconde bondit de 40 à 57%.

LA DISPARITION DU PALIER D'ORIENTATION DE FIN DE 5^E

Le collège rendu unique ne l'était véritablement devenu qu'à moitié, dans les deux années du cycle d'observation. Voilà qu'il le devenait entièrement.

Les 4^e et 3^e technologiques n'enfermant plus, du moins sur le papier, le destin scolaire de leurs élèves, la cinquième ne peut plus être considérée comme un palier d'orientation. Tournant qu'entérinent le décret du 14 juin 1990 et la circulaire du 28 janvier 1991 relative à "l'accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation" : *"Deux possibilités sont offertes en fin de 5^e aux élèves, le redoublement ou le passage en classe de quatrième générale ou technologique. Le choix de l'option générale ou technologique revient à l'élève ou à sa famille"*.

La réalité tend une nouvelle fois à résister aux ambitions. Le collège cherche et explore les moyens de contourner l'unicité de traitement, qu'il ne sait décidément pas digérer. Le nouveau contrat pour l'école, présenté en 1994 à la Sorbonne par le ministre Bayrou, tente de mieux répondre à l'hétérogénéité persistante des élèves, première source des difficultés rencontrées par les professeurs de collège. Réponse pour partie "organisationnelle". Expérimentée sur un échantillon de 368 établissements, elle repose sur un nouveau découpage en 3 cycles : d'adaptation (6^e), central (5^e-4^e) et d'orientation (3^e). Le décret du 29 mai 1996, et les arrêtés concernant l'organisation des enseignements dans les différentes classes, viendront préciser les contours de ce nouveau collège, non plus unique, mais "pour tous". Si le collège *"dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire constitutifs d'une culture commune"* (article 2), *"il offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts. Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre*

la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements" (article 5).

Ces projets reçoivent une application immédiate. Pour les classes de 6^e, chaque collège dispose d'une dotation de 26 heures hebdomadaires, distincte de l'horaire-élève compris entre 23 et 24 heures, au-delà desquelles sont organisées au moins deux heures d'études dirigées ou encadrées. On recommande aux établissements la mise en place de dispositifs de consolidation, qui peuvent prendre la forme de divisions différenciées, à petits effectifs, conçus pour permettre à certains élèves de renforcer les apprentissages fondamentaux.

La rénovation s'étend au cycle central. En 5^e l'horaire-élève est de 22 heures 30, auxquelles s'ajoute un "contingent globalisé" de 3 heures, visant la remotivation, le développement de compétences transversales ou transdisciplinaires. En 4^e, les classes technologiques qui s'étaient progressivement déplacées du LP vers les collèges, n'ont pas répondu aux attentes. Elles laissent place à de simples options technologiques, ou à des dispositifs d'aide et de soutien. Les élèves aux difficultés persistantes sont invités à construire un projet de formation : les plus de 14 ans bénéficient du nouveau dispositif des "classes d'initiation préprofessionnelle par alternance". Ce souci de diversification permet aussi à d'autres élèves, sans doute moins en difficulté, de retrouver dès la classe de 5^e la possibilité d'apprendre le latin, à raison de deux heures hebdomadaires financées en plus de la dotation normale de 25 heures 30.

DIVERSITÉ DES ÉLÈVES, DIVERSITÉ DES COLLÈGES ?

Ouverte à l'égalité des chances, l'école reste une formidable machine à déterminer les destins scolaires puis sociaux. Le collège, où se dessinent et se construisent les choix d'orientation ultérieurs, se trouve directement soumis à la pression sociale des parents, qui entendent bien utiliser toutes les portes que le système laisse ouvertes pour affirmer leur "différence" et sortir progressivement leurs enfants du lot commun.

Les ouvrages de Robert Ballion ont décrit les stratégies de consommateurs avertis qui se développent sur le "marché scolaire", nécessairement concurrentiel quand il échappe au régime strict de la sectorisation : le réseau privé n'y est pas soumis, et le secteur public a bénéficié

de certains assouplissements dans le courant des années 1980. Persuadés que tous les établissements ne se valent pas, les parents qui entendent exercer leur libre choix cherchent, moyennant une dérogation qu'ils se font fort d'obtenir, celui qui favorisera la réussite de leur progéniture. Un an après leur entrée en 6^e, 71% des parents scolarisent leur enfant dans le collège public du secteur, les proportions allant de 60% parmi les cadres à 77% pour les ouvriers, les enseignants restant les premiers à choisir un collège public hors secteur (16% contre 7% pour les agriculteurs).

D'autres collèges, souvent repoussoirs, cumulent en revanche les handicaps pour accueillir, dans des quartiers difficiles, le gros de populations plus modestes, et captives. Différentes études ont montré l'effet néfaste d'environnements aussi défavorables sur la progression des élèves, y compris les meilleurs, comme sur leurs possibilités d'orientation (phénomènes de sur-sélection relative, parfois liés à la carte scolaire).

Outre la dérogation, d'autres moyens restent disponibles (langues rares ou anciennes, classes bilingues) pour contourner la voie commune et constituer des regroupements homogènes, véritables classes de niveau déguisées. S'intéressant aux facteurs de différenciation sociale dans l'accès à un second cycle long, l'IREDU a pu dès lors évaluer qu'au milieu des années 1980 *"un tiers est joué en fin de primaire, un second tiers dans les écarts de réussite au collège, le dernier tiers tenant à la gestion de la carrière des élèves pendant les 4 années du 1^{er} cycle"*.

De telles pratiques semblent bien avoir renforcé, au cours des années 1990, les disparités de recrutement (repérées selon l'origine sociale, la nationalité, le retard à l'entrée en sixième) entre collèges, mais aussi entre classes. Cette *"polarisation sociale"* accrue renvoie pour une part aussi à l'augmentation de la ségrégation résidentielle, en particulier dans les grandes agglomérations. Elle accroît le risque d'aller vers une *"école à deux vitesses"*, de créer des *"effets ghetto"* rendant les conditions d'enseignement singulièrement difficiles, cristallisant des phénomènes de rejet de l'école ou de violence. Le ministère a choisi de lutter contre ces risques de dérive par la relance de la politique des ZEP. À la rentrée 1999, ce sont ainsi 825 collèges, soit un sur six, qui se retrouvent classés en zone prioritaire, contre 712 l'année précédente. Ils bénéficient de moyens renforcés, avec une moyenne de 21,4 élèves par classe, contre 24 dans les autres collèges publics. Les collèges dits sensi-

bles bénéficient pour leur part d'une concentration particulière de moyens supplémentaires, aides éducateurs ou personnels de santé.

ÉLÉMENTS D'UN ÉTAT DES LIEUX

Le collège unique atteint aujourd'hui son premier quart de siècle, mais sans avoir répondu aux espérances ; sur la base d'une consultation nationale pilotée par François Dubet, de nouveaux aménagements sont en préparation. Précisant son attachement au collège unique (*"j'en assume sans réserve l'ambition originelle, la promesse égalitaire et démocratique"*), Madame Segolène Royal estime qu'il n'est pas victime d'une crise mais appelé à une mutation : *"le niveau monte mais l'écart se creuse entre les établissements et, au sein des collèges, entre les élèves."* ; avant de déplorer *"l'ennui et l'apathie en classe, si souvent évoqués dans la consultation nationale, au moins aussi souvent que les problèmes de violence"*.

L'état des lieux se veut *"sans complaisance"* et mérite quelques précisions.

S'agissant d'abord des acquis scolaires, on dispose d'un ensemble de résultats observés en début ou en fin de collège. En lecture, on sait qu'à dix ans d'intervalle (1987-1997), les performances obtenues en CM2 sont d'une grande stabilité. En 6^e, une étude récente entreprise à la demande de l'Observatoire national de la lecture a permis de mieux identifier les difficultés que rencontraient quelque 15% d'élèves : un peu plus de 4% ont des lacunes quasi générales dans tous les domaines, près de 8% n'exécutent les tâches qu'avec une extrême lenteur, près de 3% maîtrisent mieux les apprentissages fondamentaux mais se heurtent à des compétences plus *"complexes"*. Il y a bien persistance d'un *"noyau dur"* de l'échec en début de collège, rarement surmonté.

En fin de collège, on dispose des résultats obtenus dans différentes disciplines, sur des exercices semblables, par des élèves de 3^e générale en 1984, 1990 et 1995. Les collégiens de 1995 ont mieux réussi que leurs aînés les items de mathématiques et d'histoire-géographie (+ 6 points et + 9 points). En sciences de la vie et de la terre et en langues (anglais, allemand), la stabilité prévaut. Les performances ont en revanche baissé de 5 points en français. Ces résultats sont obtenus alors même que l'accès en classe de 3^e générale s'élargissait : à peine supérieur à 70% au début des années 1980, il dépassait 80% dix ans

plus tard et s'approche aujourd'hui de 90%. L'afflux en fin de collège de nouveaux élèves, manifestant sans doute une moindre maîtrise des connaissances scolaires que les autres, n'a donc pas entraîné de dégradation du niveau général. Il a en revanche permis de faire reculer le nombre de jeunes sortant de l'enseignement secondaire sans qualification, sans atteindre le lycée ou une classe terminale de formation professionnelle courte : il s'établit aujourd'hui à 57 000 (soit 8% d'une génération), contre environ le double il y a dix ans et 200 000 au cours des années 1970.

UNE IMPUISSANCE À RÉSOUDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

“L'école devrait être son propre recours”, selon l'expression de Philippe Meirieu. Le suivi de cohortes d'élèves tout au long de leur scolarité confirme que le collège n'infléchit que rarement les inégalités de réussite qui se manifestent déjà à l'entrée en 6^e. Et qu'il a plutôt tendance à creuser les écarts.

Des élèves différents entrent au collège. Dans le panel 1989, 29% des nouveaux collégiens se signalent par leur retard, au-delà de l'âge normal de 11 ans. Aux évaluations nationales, les scores des 10% des élèves les plus faibles et des 10% les plus forts se situent dans un rapport de 1 à 3. Ces deux populations, d'élèves en retard ou présentant de graves lacunes, se recoupent largement et sont assez marquées socialement. Leurs chances de réussir “comme les autres” se révèlent fortement compromises.

Si l'on considère par exemple cette forme d'échec qui est (pour 9% des élèves du panel) de quitter l'école sans qualification, elle est à 80% le fait de retardataires en 6^e, à 39% de redoublants dès le CP, à 61% d'élèves situés dans le quartile inférieur lors des évaluations nationales. Ce même quart d'élèves le plus en difficulté en 6^e n'aura que 17% de chances d'accéder en seconde générale et technologique, contre 57% en moyenne, et 93% pour les élèves du quartile supérieur.

Le redoublement dès le primaire est tout aussi lourd de conséquences sur l'accès au lycée, qui dépasse 90% pour les élèves entrés au collège à 10 ans, atteint 74% pour ceux qui avaient 11 ans, 20% à 12 ans et 7% au-delà. Le redoublement au collège, devenu moins fréquent, n'améliore guère les choses : seulement 16% des redoublants au cycle d'observation iront en seconde.

Les redressements de situation existent pourtant : parmi les élèves qui présentaient les plus faibles résultats en français et mathématiques à l'entrée en 6^e, 17% ont pu entrer au lycée. Ces cas sont un peu plus fréquents parmi les familles favorisées et celles qui affichent les plus fortes demandes de formation ; à niveau quasiment égal aux évaluations, ils sont en revanche encore plus improbables pour les élèves les plus en retard, rattrapés par leur passé scolaire qui semble hypothéquer le plus lourdement leurs chances d'inverser le cours des choses. Renforcé par des stratégies de positionnement mieux ciblées, loin d'être socialement neutres, l'avantage que présentent dès la 6^e les enfants de cadres dans la maîtrise des savoirs scolaires (environ 15 points de plus que les enfants d'ouvriers) s'affirme massivement au sortir du collège : si le lycée accueille 57% des élèves du panel, la proportion dépasse 90% parmi les cadres qui rejettent fortement l'orientation en filières professionnelles. Par rapport aux LEGT, la sociologie des populations accueillies en LP tranche de manière éclatante.

Des trois spécialistes invités récemment dans les colonnes du *Monde de l'éducation* à livrer leur sentiment sur le collège unique, l'un répondait qu'il allait “mourir inéluctablement” (si on laissait les choses en l'état), le second qu'il n'était pas mort, puisqu'il “n'existe pas”, le troisième qu'il reste une utopie, “un projet juste, qui n'a pas tenu ses promesses”.

Le bilan est loin d'être négatif. Le collège a incontestablement évolué, pour s'adapter. Il a participé et contribué à l'atteinte de l'objectif des 80%. Mais il laisse encore trop d'enfants s'enliser dans l'échec et l'incompréhension même du sens des “études”, sans réduire significativement les inégalités d'accès aux positions scolaires les plus recherchées, rentables ou prestigieuses.

Sans vouloir tenter ici une quelconque esquisse de solutions, qu'il soit seulement permis de faire deux remarques. On a le plus souvent, pour ce “collège unique, collège inique”, ce “maillon faible” de notre système, soulevé la question du “comment faire”, des méthodes (dont on retrouve une large panoplie dans les nouveaux projets de rénovation : remise à niveau, études dirigées, travaux croisés, nouvelles technologies, parcours diversifiés, sous la houlette de professeurs-coordonnateurs, adultes-tuteurs et aides-éducateurs...). Sans doute au détriment du “pour quoi faire” : quelle est donc cette

“culture commune, accordée à la société de leur temps” qu’appelaient de ses vœux la réforme Haby de 1975 ? Et pourquoi déplore-t-on, à côté de la violence, tant d’apathie et de passivité chez les adolescents qui achèvent leur scolarité obligatoire ? Le collègue n’a pas trouvé une identité claire, un sens à la formation qu’il doit donner aux jeunes, qu’ils arrêtent leurs études à 16 ou 17 ans, ou les prolongent jusqu’au doctorat.

Nous savons bien, ensuite, que tout ne se décrète plus d’en haut, qu’une grande partie des choses se font sur le terrain. De même que le rapport Simon-Moisant révélait la réussite assez contrastée des zones d’éducation prioritaires, la situation des collèges est loin d’être uniforme. Il faut mieux comprendre, à partir du public qu’ils reçoivent, ce qui se passe exactement dans leurs murs, les mécanismes en œuvre dans l’éviction de certains, dans l’orientation des autres, et ne pas s’en tenir aux vertus du contrôle continu ni au verdict que rendent, en bout de course, les conseils de classes. Un audit est envisagé, visant un meilleur pilotage du système, pour en favoriser le dynamisme, l’unité et la cohérence. Chaque collège devrait rendre des comptes sur son fonctionnement et ses résultats, faute de quoi on pou-

rait se “payer de mots” longtemps encore sur le thème de l’égalité des chances.

Paul ESQUIEU

Chargé de Mission

Direction de la Programmation
et du Développement (DPD)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BALUTEAU, François. *Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF, 1999.

Notes d’information de la DPD :

93-19 : *Le choix d’un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation*

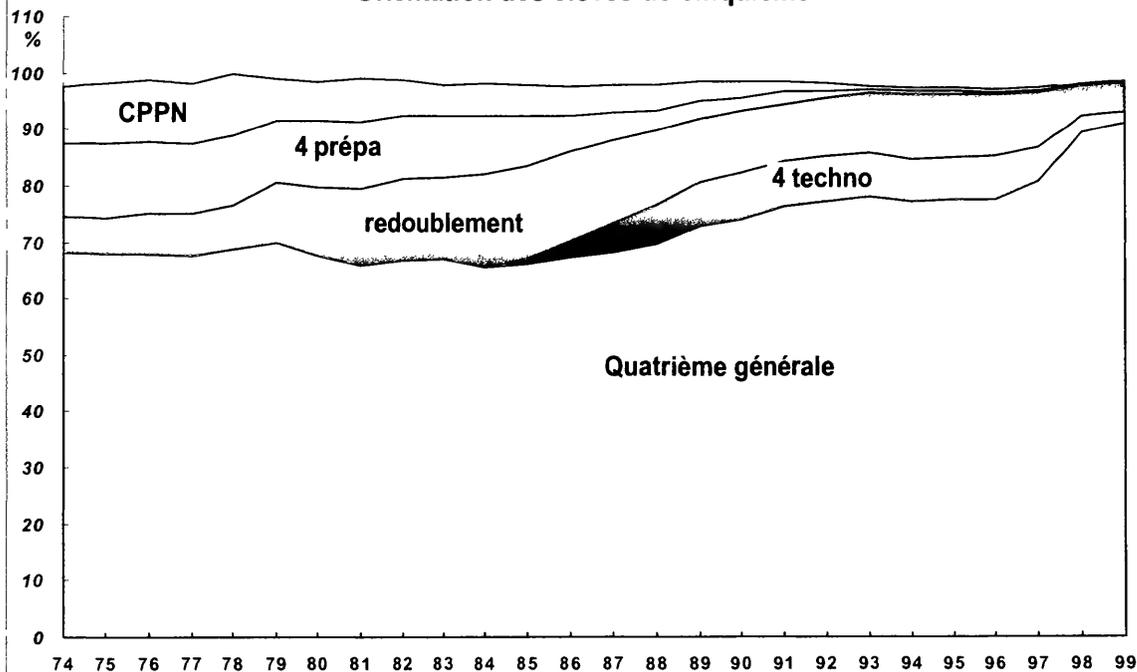
97-01 : *Niveau d’acquisition à l’entrée en sixième et réussite au collège*

98-01 : *Parcours scolaires au collège et au lycée*

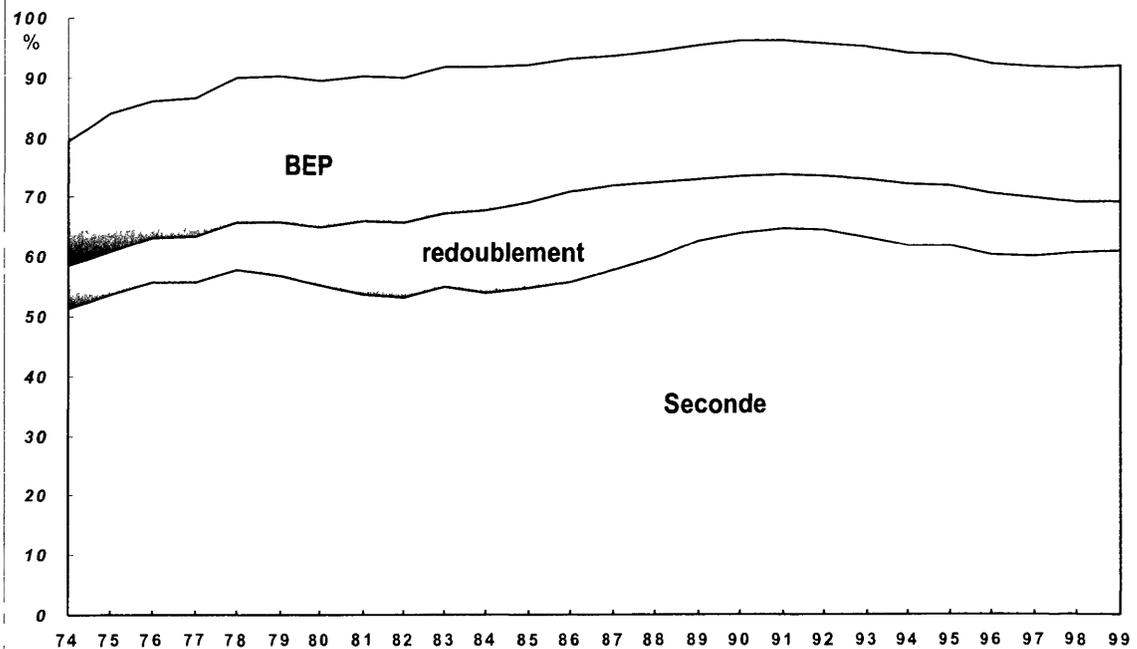
99-30 : *Qui sort sans qualification du système éducatif ?*

99-48 : *Etude spécifique sur les élèves en difficulté de lecture à l’entrée en 6^e.*

Orientation des élèves de cinquième



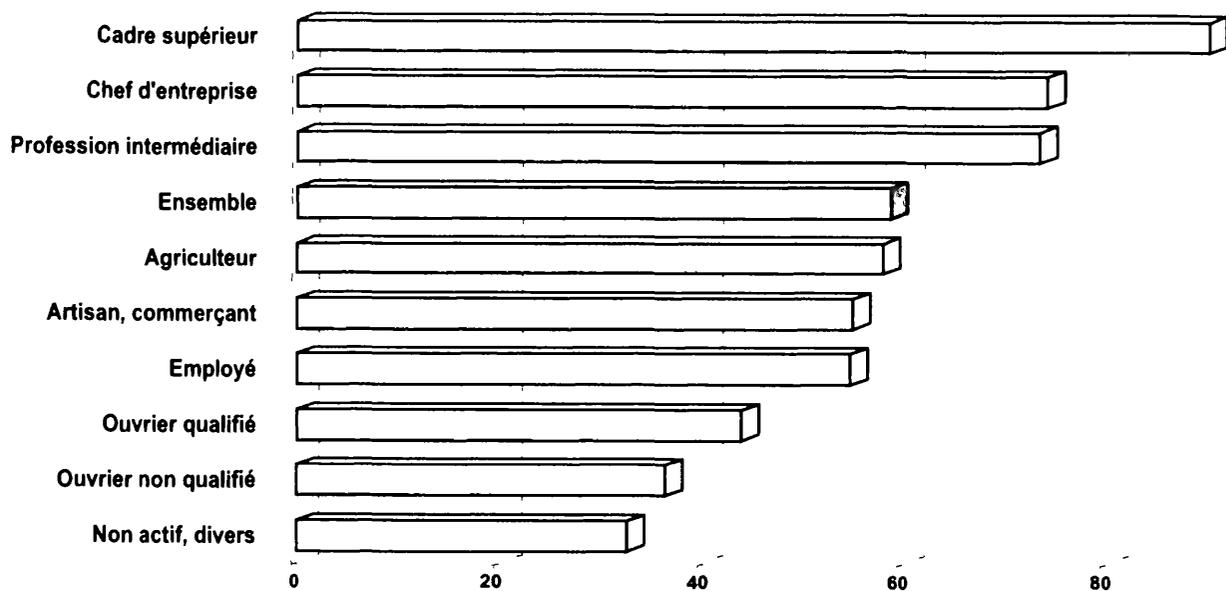
Orientation des élèves de troisième



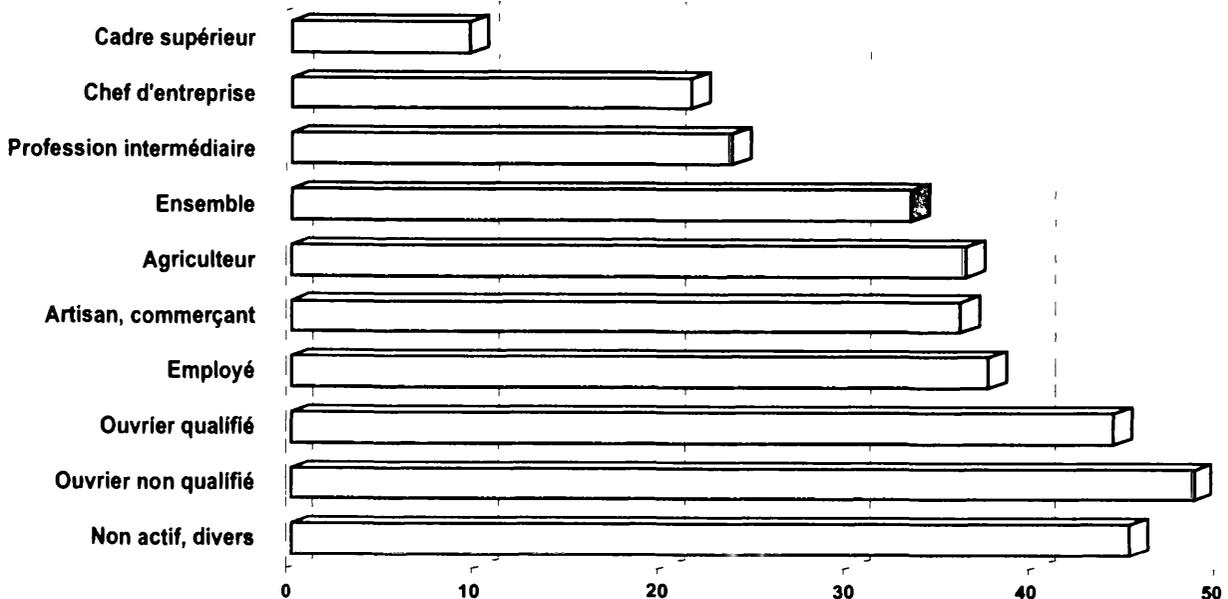
Taux d'accès dans les seconds cycles

selon l'origine sociale des élèves

Seconde générale et techno



BEP et CAP 2 ans



Évolution des redoublements au collège

