

## Réformer le collège, une querelle qui dure

Jean Moussa

Avec deux textes de qualité, celui de Boudine, Bodin et Duhamel d'un côté et celui de Fréchet de l'autre, nous disposons d'un ensemble intéressant. Ils semblent se contredire très fortement au premier coup d'œil, et il vaut la peine d'y regarder de plus près.

Les réformes se suivent et s'empilent ; le nœud, le point faible d'où provient toute difficulté, tout manquement, c'est tantôt l'école élémentaire, tantôt le collège, tantôt le lycée, l'université, voire encore la société dans son ensemble. Il reste vrai que, comme pour un bâtiment, il est préférable d'avoir des fondations solides pour construire le premier étage, et il faut disposer d'un premier étage convenable avant de le surmonter par un second. À ce titre, ceux qui proposent de ramener les problèmes à l'école élémentaire auront toujours raison.

Pourtant, la focalisation actuelle sur le collège se justifie par de nombreux arguments : son efficacité contestée, son fonctionnement bancal, sa faiblesse évidente face aux défis de la fragmentation sociale actuelle. Et donc, va pour réfléchir à une réforme du collège, ou plutôt à cette réforme qui vient d'être décidée.

Fréchet prend la pose du défenseur de l'École exigeante (« *dire que le professeur doit se mettre au niveau de l'élève est donc la négation de l'éducation* », ou encore « *éduquer signifie mener dehors, élever* »). Duhamel et al. prennent en face la pose de défenseurs de la modernité pédagogique (« *cette autonomie plus large et ces débuts d'interdisciplinarité impliqueront une meilleure réflexion des enseignants sur la finalité de leurs enseignements comme sur leurs propres pédagogies* »). On retrouve ici trace de l'éternelle opposition : pour les premiers, il s'agit d'extraire les élèves de leur gangue d'ignorance, et pour les seconds, il s'agit pour l'enseignant de se remettre perpétuellement en cause pour s'adapter à ses élèves. Les premiers accusent les seconds de laxisme et/ou de délivrer un savoir décérébré, les seconds accusent les premiers de s'accrocher à un passé qui ne peut plus être maintenu.

Le malheur est que ces deux positions apparemment inconciliables laissent de côté les véritables points de blocage, et ceci fait que les vérités qu'elles rappellent toutes les deux ne peuvent s'imposer. Car il est vrai que l'école doit être exigeante, qu'elle ne doit pas « faire le trottoir » pour se faire aimer, et il est tout aussi vrai qu'un enseignant qui ne se pose pas la question de sa propre pédagogie et de la finalité de l'enseignement qu'il délivre ne tient pas la place qu'on attend de lui.

Il est facile pour Fréchet de se moquer des exemples donnés en plomberie, électricité domestique, hygiène etc. par Duhamel et al. Mais il rate sa cible, car le projet n'est pas de faire de ces thèmes des disciplines scolaires. En menant un travail collectif – ou individuel – sur de tels sujets concrets, les élèves développeront des qualités que, depuis toujours, l'École a cherché à encourager : autonomie, responsabilité,

capacité de prise en compte du réel, adaptation, et communication. Ce n'est pas rien. Et les progrès personnels qu'ils accompliraient ainsi, ou la valorisation personnelle produite par le fait de créer quelque chose au sein de l'École, les élèves pourraient trouver l'occasion de les faire rejaillir sur leur manière d'apprendre toutes les disciplines qu'on souhaite leur inculquer.

Il est tout aussi facile pour Duhamel et al. de moquer le théorème de Pythagore ou l'expression performative en les mettant en regard de la « connaissance des réalités qui concernent sa vie quotidienne », *a priori* bien plus nécessaire à l'élève – ou plus évidente vue par ses yeux. Mais ce faisant, ils redonnent vie à un vieux fantasme qui a connu une expression particulièrement brillante lors de la réforme Allègre de 1999-2000. Le Ministre de l'époque s'était alors vanté devant les médias du fait que : « enfin on va demander aux élèves ce qu'ils ont envie d'apprendre ». Ce sont bien entendu des verges pour se faire fouetter que Duhamel et al. offrent ici imprudemment. Et ils récidivent en prédisant précisément des objections qui se feraient jour si l'on proposait une année consacrée à l'apprentissage intensif de l'anglais. Mais eux aussi ratent leur cible. En effet, le point commun de ces activités inspirées par la modernité pédagogique, c'est qu'elles font assez systématiquement fi de ce qui réapparaît de manière récurrente dans les expressions « consolider les bases », « revenir aux fondamentaux », etc. Ces projets interdisciplinaires, héritiers d'une longue lignée de dispositifs aux sigles barbares, sont sans exception définis comme si le temps scolaire et le temps de présence de leurs professeurs étaient élastiques. Comme si la libération d'un temps – et ici il s'agit de beaucoup – n'entraînait pas le sacrifice d'un autre temps scolaire. Et pour noyer le chien de Pythagore, il n'y a même pas besoin de l'accuser de la rage, son seul nom suffit.

Avant de parler de ce qui à mes yeux est le point crucial, je m'offre une petite détente, un pas de côté permettant peut-être d'apaiser les humeurs trop combatives. Je suggère de voir le film « Le thé au harem d'Archi Ahmed » ou de lire « Liliane est au lycée », de Normand Baillargeat. On peut penser aussi à la fameuse citation d'Édouard Herriot : « la culture c'est ce qui reste dans l'esprit quand on a tout oublié », avec ce qu'elle dit sans en avoir l'air : pour pouvoir oublier, il faut avoir appris avant.

Ces petits cailloux blancs, donc, ont pour seul but de rappeler que l'école et les enseignants cherchent à former des êtres humains et non des machines.

La réforme instaurant le « collège unique » date d'une quarantaine d'années. Elle a eu lieu sous la présidence de Giscard. Pour faire fonctionner ce collège unique fusionnant les divers types de collèges, on fusionna aussi les enseignants, agrégés et certifiés, avec un corps d'enseignants dédié, les « PEGC », professeurs d'enseignement général des collèges<sup>(1)</sup>. Ce corps avait été abondé dès le départ, entre

(1) Pour être tout à fait précis quant au déroulement historique, voici des dates.

Les CEG, collèges d'enseignement général, créés en 1960, proposaient un cycle d'études plus courtes que celui de la voie des CES qui remplacèrent en 1963 les premiers cycles des lycées (de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>). Y enseignèrent des « professeurs de CEG » auxquels avaient été intégrés les professeurs de « cours complémentaires », ancienne appellation des formations courtes parallèles au premier cycle des lycées. Le corps des PEGC fut créé en 1969, pour

autres, par de nombreux instituteurs qui exerçaient dans les cours complémentaires, c'est-à-dire dans des voies de formation courte parallèles au collège. Sont venus s'y ajouter les professeurs qui réussissaient le concours associé au corps. Je me rappelle encore les débats de l'époque : les professeurs certifiés et agrégés enseignant déjà en collège moquaient ces nouveaux venus dont les titres universitaires étaient moins « nobles ». Les PEGC répliquaient en se moquant des titres ronflants de leurs collègues qui ne savaient pas ce qu'était vraiment un élève, ce qu'était vraiment la pédagogie. Ces débats passés prêteraient à sourire s'ils n'étaient pas, 40 ans après, restés extraordinairement vivants. L'opposition entre les deux textes en est une belle illustration.

Qu'est-ce qui a pu maintenir aussi vivante cette bataille des anciens et des modernes ? après tout, une très large majorité de la population actuellement vivante, et la totalité de sa population active, n'a jamais connu les anciens collèges de type 1, 2, 3. La totalité des enseignants en poste ne peut pas avoir le souvenir que j'ai du débarquement des PEGC dans les lycées bourgeois.

Ce qui a pu maintenir aussi vivante cette querelle, c'est bien sûr qu'il y a là une question essentielle. Mais cette faille n'est pas par nature obligée de rester en permanence active (ceci dit car il m'amuse de faire référence à la géologie ici, à cause de certain géologue de ma connaissance). Cinq ans à peine après la mise en place de la réforme, c'était 1981 et l'arrivée au pouvoir de Mitterrand. Et, pour de basses rivalités et manœuvres syndicales, on décida de s'arrêter au milieu du gué. Le gouvernement sortant, de manière cohérente, avait asséché le recrutement des certifiés et agrégés, dans le but évident d'aller progressivement vers un corps professoral des collèges composé exclusivement des PEGC. Cet assèchement brutal et maladroit a eu, certes, de très déplorables conséquences au niveau de l'enseignement supérieur, mais il avait au moins la cohérence de la réforme du collège pour lui.

Il fut donc décidé en 81 de cesser l'envahissement des collèges par les PEGC, qui avaient le grave défaut d'enseigner deux disciplines, et on retourna en réalité au collège comme « petit lycée » qu'il était avant la réforme de 75-76. Bien sûr, on n'y retourna pas officiellement, on garda le beau slogan « collège unique », avec la machinerie d'orientation adaptée qui se mit donc à envoyer tous les élèves au petit lycée réel que redevenait le collège. Pour pouvoir « tenir » face à un public complètement différent, puisque formé de la totalité de chaque classe d'âge désormais, ce fut très difficile. Les certifiés et agrégés des collèges s'arrachaient les cheveux devant ces populations : ni les professeurs n'étaient adaptés à leurs élèves, ni les élèves à leurs professeurs. Et ils devaient se débrouiller avec des programmes d'enseignement qui n'arrivaient pas à se distinguer des anciens programmes du petit lycée, puisque chaque proposition d'évolution ravivait un conflit dont on sortait toujours en donnant des gages aux tenants de l'esprit ancien.

---

l'enseignement dans les CEG, et intégra naturellement les professeurs de CEG. La réforme dite du « collège unique », en 1975, faisait naturellement entrer les PEGC dans le collège unique aux côtés des certifiés et agrégés.

C'est pourquoi depuis quarante ans, il ne s'est pas passé une seule mandature sans qu'on revoie les dispositifs destinés à faire entrer autre chose que le petit lycée dans les murs de nos collèges. Il s'est toujours agi de deux idées : la pédagogie de projet et l'interdisciplinarité. Ces dispositifs changeaient de nom, parfois d'année en année, sans que la mise en place du précédent puisse être sérieusement jugée sur ses effets. Les professeurs les plus intéressés par ces dispositifs s'épuisaient, à chaque nouvelle mouture, à suivre les instructions et recommandations publiées au kilomètre par les services du Ministère. Les autres attendaient la prochaine réforme en maugréant devant la baisse du niveau. La nouvelle mouture qui vient de sortir paraît plus ambitieuse que les précédentes, et il faut tout de même reconnaître que d'essai en essai l'idée de ces travaux s'est fait une place. Mais cette place lui a toujours été accordée à contre-cœur par ceux qui observaient – et à juste titre – que les contenus des programmes disciplinaires s'étiolaient. Car de réforme en réforme, il a bien aussi fallu « alléger » les contenus autrefois pensés pour une petite minorité d'élèves sélectionnés et vus comme aptes aux études les plus longues et les plus abstraites.

Pour sortir de ce conflit interminable, il faudrait reconnaître cette erreur qui a été commise, c'est-à-dire de commencer à construire le collège unique, puis de s'arrêter pendant la construction et de continuer de faire un petit lycée, mais maintenant pour tous, ce qui à l'évidence ne peut pas fonctionner convenablement.

La sortie suppose à mes yeux deux mesures :

Un, la transformation du corps enseignant des collèges en reprenant un programme analogue à ce qui avait été lancé il y a 40 ans. Cela implique comme autrefois la création d'un corps pluridisciplinaire articulé avec celui des professeurs des écoles, et dont la formation et les charges de service seraient pensées en tenant compte des véritables besoins que crée l'idée même du collège unique. Cela implique aussi des formations pour les professeurs certifiés et agrégés qui veulent rester en collège, en vue d'acquérir progressivement une double compétence, et cela implique enfin la sortie progressive vers les lycées de ceux qui veulent continuer de n'enseigner qu'une discipline. Il faudra une vingtaine d'années pour que la transformation du corps enseignant soit effective dans sa grande majorité, à défaut d'être totale, mais c'est le prix à payer.

Deux, la fin des multiples options de toutes sortes. On rajoute sans cesse quelque chose, un mode de fonctionnement, une discipline, une activité, un sujet, sans jamais se poser la simple question : à qui prend-t-on la place ? Car un élève de collège, ce sont quatre années de formation, quatre fois trente semaines de vingt-cinq heures de temps scolaire, pas plus. Si l'on ajoute d'un côté, il faut ôter de l'autre. Il faut faire de la place pour la liberté pédagogique, certes, mais on ne peut donner cette place tout en maintenant options, disciplines « fondamentales » avec leurs horaires et tout l'esprit du « petit lycée » qui continue d'irriguer l'enseignement disciplinaire au collège.

Sans de telles mesures, les nostalgiques du collège ancien trouveront toujours des oreilles pour écouter leur discours et vouloir revenir en arrière sur la création du « collège unique ». Sans de telles mesures, le collège actuel continuera de « rouler sur des roues carrées ».