



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE, DES SPORTS
ET DES JEUX OLYMPIQUES
ET PARALYMPIQUES**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

| Conseil supérieur
des programmes

Avis sur l'organisation des enseignements au collège

Janvier 2024

Sommaire

Introduction	3
I. Les transformations institutionnelles du collège.....	3
1. De l'école de Jules Ferry au collège unique	3
2. Les territoires d'éducation prioritaire.....	6
3. Le soutien, en classe, des élèves en difficulté.....	7
4. La maîtrise par tous les élèves d'une culture scolaire commune : les cycles et le socle commun.....	7
5. La valorisation et la préparation dès le collège d'une orientation vers la voie professionnelle	8
6. L'évolution de la pédagogie au collège.....	9
7. L'organisation du collège : vers une marge de manœuvre plus étendue.....	10
II. Éléments de comparaison internationale	11
1. Une organisation sans filière dans de nombreux pays	11
2. Une liberté de choix variable pour les élèves	11
3. Un assouplissement de la transition entre les différents stades de la scolarité	11
4. Une orientation qui s'appuie sur un examen final de compétences	12
5. Une organisation flexible pour gérer l'hétérogénéité	13
III. Les propositions du Conseil supérieur des programmes.....	14
1. Les mesures valant pour tous les collèges	14
2. Deux nouvelles organisations des enseignements à mettre en place dans les établissements volontaires..	16
– Annexe 1 : le cadre réglementaire relatif aux Établissements publics locaux d'enseignement	19
– Annexe 2 : les indicateurs de valeur ajoutée des collèges publics et privés sous contrat – IVAC.	23
– Annexe 3 : les performances des collégiens français aux évaluations nationales et internationales.....	27
– Annexe 4 : exemples internationaux de dispositifs introduisant de la flexibilité dans l'organisation de l'enseignement.....	32
– Annexe 5 : exemple d'emploi du temps pour les parcours séparés en 6 ^e et 5 ^e	34
– Annexe 6 : liste des personnalités auditionnées.....	37

Introduction

Dans le cadre de ses missions permanentes, le Conseil supérieur des programmes a procédé à des auditions de janvier à mai 2023 sur l'organisation des enseignements au collège. En coordination avec la mission « Exigence des savoirs » lancée par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse le 5 octobre 2023, le Conseil supérieur de programmes propose un avis sur l'organisation des enseignements au collège afin de répondre à ses trois principales faiblesses actuelles :

- des résultats médiocres aux évaluations nationales et internationales dans le domaine des apprentissages fondamentaux ;
- l'incapacité à réduire les inégalités d'origine socio-culturelle ;
- une orientation trop souvent par défaut vers la voie professionnelle.

Cet avis comprend trois parties :

- une rétrospective historique sur les évolutions du collège de Jules Ferry à nos jours ;
- des éléments de comparaison internationale ;
- des propositions d'organisation et de renforcement de la scolarité au collège qui sont valables pour tous les établissements et d'autres qui concernent les établissements volontaires, notamment ceux dont beaucoup d'élèves sont en grande difficulté.

Il ne s'agit pas, pour le Conseil supérieur des programmes, d'en « finir avec le collège unique », mais de sortir de l'hypocrisie et d'ouvrir la voie vers des aménagements raisonnables qui redonneront son sens à cette grande ambition nationale de faire accéder tous les élèves à la maîtrise d'un socle commun de connaissances et de compétences fondamentales et à une culture générale partagée.

I. Les transformations institutionnelles du collège

1. De l'école de Jules Ferry au collège unique

L'instruction que Jules Ferry a, en 1882, rendue obligatoire jusqu'à treize ans, pour les filles et les garçons, visait à former des citoyens libres et éclairés, mais pas à modifier les hiérarchies sociales. Sous la forme de bourses accordées aux élèves distingués par leurs instituteurs, la « méritocratie républicaine » demeurait de l'ordre de l'exception.

L'enseignement secondaire, celui des lycées, a longtemps été réservé aux enfants des élites urbaines qui passaient de la cour du « petit lycée » (11^e – 7^e) à celle du « grand lycée » (6^e – Terminale).

Dès le début du XX^e siècle cependant, des voix se sont élevées comme celle de Ferdinand Buisson, pour déplorer que l'École perpétuât des distinctions fondées sur la fortune plutôt que sur le mérite et le talent. Cette conception de la démocratisation avait pour ambition la sélection des meilleurs élèves à l'entrée du petit lycée (classe de 6^e), quelle que fût leur origine sociale. Cette démarche allait guider les réformes. Ainsi, progressivement de 1927 à 1933, l'accès à l'enseignement secondaire est devenu gratuit.

Cependant, jusqu'en 1959, trois voies parallèles ont subsisté après l'École élémentaire : le lycée qui accueillait une minorité d'élèves de la 6^e à la Terminale, les cours complémentaires (Primaire supérieur) pour la majorité des meilleurs élèves de l'école élémentaire, de la 6^e à la 3^e, et l'apprentissage pour les autres. Même s'il existait des passerelles, les clivages sociaux pesaient lourd. Par ailleurs, environ 30 % d'enfants n'allaient pas au-delà de l'École élémentaire.

La fin des années 1950 a été marquée par l'arrivée à l'âge scolaire des générations nombreuses de l'après-guerre. Les effectifs des deux premières années de l'enseignement secondaire ont doublé. Au même moment, l'activité économique offrait des ouvertures considérables : pour répondre aux nouveaux besoins liés à la croissance entre 1956 et 1961, 51 000 ingénieurs ou scientifiques auraient été nécessaires alors que les prévisions n'étaient que de 24 000 diplômés de l'enseignement supérieur.

1959, la réforme Berthoin

En 1959, Jean Berthoin, ministre de l'Éducation nationale, a porté, pour les élèves entrants, l'âge de la scolarité obligatoire à seize ans. Il mit en place le système des filières, de la sixième à la troisième : après un cycle d'observation de deux ans (6^e – 5^e), les élèves devaient être orientés soit vers l'enseignement long des lycées classiques ou modernes, soit vers l'enseignement général court des collèges d'enseignement général (CEG), soit vers l'enseignement technique court des collèges d'enseignement technique (CET).

La réforme a entraîné une explosion du nombre d'élèves scolarisés jusqu'en troisième : le nombre d'élèves en CEG est passé de 474 500 élèves en 1959-1960, à 789 300 en 1963-1964. Dans le même temps, le nombre d'élèves inscrits dans les petits lycées est passé de 548 100 élèves en 1959-1960, à 641 800 en 1963-1964. La réforme n'a cependant pas atteint tous ses objectifs, la majorité des élèves de cinquième poursuivant leur scolarité dans le type d'établissement où ils l'avaient commencée.

1963, la réforme Fouchet-Capelle

En 1963, ce constat a guidé la réforme Fouchet-Capelle, qui visait à uniformiser le système en créant les collèges d'enseignement secondaire (CES), de la sixième à la troisième. C'est la fin des « petits lycées », maintenus seulement dans quelques grands établissements. Pour un temps, certains CEG ont subsisté (sans enseignement du latin).

On distinguait dans les collèges d'enseignement secondaire :

- les classes menant au lycée classique (avec latin) ou moderne ;
- les classes menant à un enseignement technique après la troisième (CAP en deux ans ; BEP en deux ans). Une orientation précoce vers un CAP préparé en trois ans était prévue après la cinquième, pour les élèves en difficulté dans les matières générales ;
- les classes de transition (6^e – 5^e) puis les classes « pratiques » (4^e – 3^e) qui menaient directement au monde du travail.

En dix ans (1965-1975), le paysage a profondément changé :

- 2 354 collèges ont été construits, un par jour ouvrable ;
- la totalité d'une classe d'âge a accédé au collège ;
- cependant « les réformateurs ont sous-estimé l'influence du milieu familial sur le niveau scolaire [...] Malgré la démocratisation de la sélection, les enfants des milieux populaires ont continué d'être relégués dans les filières courtes [...] et dans l'enseignement technique, paradoxalement défavorisé par son intégration au système »¹.

1975, la réforme Haby

La réforme du 11 juillet 1975, dite « réforme Haby » ou « du collège unique », a visé à permettre à tous les élèves de disposer du même bagage à la fin de la scolarité obligatoire (seize ans). Il s'agissait également d'élever le niveau de formation et de culture des élèves sous obligation scolaire. Pour y parvenir, la réforme :

- a unifié le système par la suppression de la distinction entre CES et CEG, les établissements devenant tous des « collèges » ;
- a mis fin à l'organisation en filières ;
- a préconisé les classes hétérogènes.

De la sixième à la troisième, l'enseignement a été unifié, l'école élémentaire s'est repliée sur la tranche d'âge six-onze ans avec la suppression des classes de « fin d'études ».

Un tronc commun de formation qui prévoyait soutien et approfondissement a été instauré en sixième et en cinquième.

Les classes de quatrième et de troisième comportaient des enseignements complémentaires dont certains préparaient à une formation professionnelle.

¹ A. Prost, « La Démocratisation a-t-elle échoué ? », *L'Histoire*, Hors-série, septembre-octobre 2011, p. 78-84.

En fin de troisième, les élèves étaient dirigés soit vers les lycées généraux, soit vers les lycées techniques, soit vers les formations professionnelles (CAP, BEP, Bac pro).

En fin de cinquième subsistait cependant une orientation en CAP pour les élèves en difficulté.

En fin de troisième, la formation était sanctionnée par le Brevet, obtenu soit à la suite d'un examen, soit au vu des seuls résultats scolaires des élèves.

Le bilan du collège unique

Une cinquantaine d'années plus tard, le bilan du collège unique est mitigé. D'une part, il est indissociable des progrès de la scolarisation et de la hausse du niveau moyen de formation. Aujourd'hui, la quasi-totalité d'une classe d'âge accède au collège (qui scolarise sur quatre ans trois millions d'élèves), plus de 60 % des élèves de troisième accèdent à la seconde générale ou technologique ; près de 40 %, à l'enseignement professionnel, à l'enseignement agricole ou à l'apprentissage.

Entre 1984 et 2003, les chances pour un élève d'accéder à l'enseignement supérieur ont plus que doublé, elles ont même triplé pour un enfant d'ouvrier.

D'autre part, le collège unique s'est vite heurté à des critiques : la massification, dans une société en mutation, a été accompagnée d'une très forte hétérogénéité des publics ; des difficultés de gestion de classe et d'adaptation des programmes et des enseignants à ces nouveaux élèves en ont résulté.

Alors qu'il devrait préparer à la fois aussi bien à l'entrée dans la voie générale, technologique que dans la voie professionnelle, force est de constater que le collège, par son organisation, celle de ses enseignements et la réalité de ses programmes, est plus adapté à la poursuite d'études académiques. De ce fait, l'orientation vers la voie professionnelle, qui pourtant est riche de filières d'excellence, apparaît comme un choix par défaut proposé trop souvent à des élèves en difficulté.

Dans le cadre même du collège, la contradiction entre la proposition fondatrice du collège unique et la nécessité de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté dans les matières générales n'a jamais été résolue.

La massification de l'enseignement n'a pas totalement satisfait les promesses et les objectifs de démocratisation. Depuis le début des années 1990, les inégalités scolaires qui avaient en partie régressé se sont reconstituées.

L'accès au baccalauréat a progressé globalement, mais inégalement : la progression la plus forte concerne les enfants de chefs d'entreprise et d'artisans-commerçants, mais les élèves issus de milieux défavorisés voient leurs chances se contracter, voire régresser. La situation s'est aggravée depuis vingt-cinq ans. La France est aujourd'hui le pays de l'OCDE qui corrige le moins les inégalités sociales comme le révèlent les enquêtes PISA depuis leur première édition en 2000².

Le collège peine à compenser les lacunes des élèves qui sont en difficulté à leur arrivée en sixième, une situation fortement corrélée au capital socio-culturel de leur famille. Au tournant des années 2000, les évaluations nationales et internationales (CEDRE, PISA, PIRLS et TIMSS) ont révélé un niveau préoccupant des élèves en français et en mathématiques (cf. partie III). Vingt ans plus tard, la dégradation s'est accentuée. À l'entrée en sixième, à peine un élève sur deux sait lire un texte avec aisance, un sur trois n'a pas le niveau attendu en mathématiques. La place de la France dans les derniers classements PISA a tendance à se stabiliser, mais reste à un niveau décevant.

À cela s'ajoutent les interrogations des enseignants sur le sens de leur mission et sa conformité avec la structuration, le rôle et l'identité du collège. Les enseignants qui s'interrogent aujourd'hui sur leur identité professionnelle éprouvent le besoin d'une compétence disciplinaire solide pour répondre aux demandes d'adolescents exigeants sur des sujets à fort enjeu, mais sont aussi sollicités par les nécessités de la vie scolaire, de l'orientation et du suivi des élèves.

Par ailleurs, le collège est le niveau où s'expriment avec une acuité particulière les incivilités, le harcèlement scolaire, les délits pouvant aller jusqu'à des actes de nature criminelle que la société peine à combattre à l'extérieur de l'École et qui trouvent en ses murs un terrain tristement propice. Cet état de fait contribue notamment à un amoindrissement notable du temps alloué aux apprentissages³, détourné au profit de l'instauration et du maintien

² DEPP, Note d'information n°19.49.

³ Rapport CNECSO, 2015.

de la discipline en classe. La dégradation du climat scolaire va parfois de pair avec l'expression d'exigences à caractère communautariste qui est le reflet de l'évolution fracturée de la société française.

Les aménagements du collège unique

Depuis quarante ans, le collège unique a fait l'objet de multiples aménagements et de réformes qui considèrent et consacrent la nécessité de soutenir les élèves en difficulté, la nécessité de l'acquisition d'une culture scolaire commune (création des cycles et du socle), l'importance d'une orientation précoce vers la voie professionnelle, l'utilité d'adapter et de moderniser les pratiques pédagogiques, et enfin la volonté d'accorder au collège une certaine forme d'autonomie.

2. Les territoires d'éducation prioritaire

La massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire (1959) et par la création du collège unique (1975) visait l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations et la réduction des inégalités scolaires. Ces espoirs de démocratisation ayant été déçus, il a fallu penser autrement les causes de l'échec scolaire. Des travaux de sociologie ont ainsi révélé l'importance de l'origine sociale des élèves, en insistant notamment sur le rôle joué par « l'environnement familial et social », et plus particulièrement par le niveau d'instruction des parents, sur la réussite scolaire. Ces recherches montrent également comment inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent. De fait, elles conduisent à la concentration d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires au sein de certaines zones.

Ces constats ont abouti, à partir de 1981, à la mise en place d'une politique d'éducation prioritaire mobilisant des moyens humains, financiers et matériels importants :

- en 1981 (ministère Savary) : création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui a souhaité « corriger les inégalités sociales par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » ;
- en 1990 : première relance de l'éducation prioritaire dans le but de consolider la politique éducative des ZEP en mettant l'accent sur l'objectif de réussite scolaire ;
- en 1992, introduction de l'évaluation interne et externe des ZEP, et qualification de la maîtrise de la langue comme condition première de la réussite des élèves ;
- en 1997, seconde relance de l'éducation prioritaire : révision de la carte des zones d'éducation prioritaire et création des réseaux d'éducation prioritaire (REP) qui associent à des établissements déjà en ZEP des écoles et des établissements qui nécessitent une aide particulière en raison des difficultés qu'ils rencontrent ;
- en 2006 (ministère de Robien) : relance de l'éducation prioritaire par la distinction de deux catégories de réseaux (les Réseaux Ambitions Réussite fortement dotés et pilotés au niveau national et les Réseaux de réussite scolaire qui sont pilotés au niveau académique). Chaque réseau ainsi créé, RAR ou RRS, est composé d'un seul collège et des écoles de son secteur de recrutement ;
- en 2010 (ministère Chatel) : création, dans les dix académies rencontrant le plus de difficultés relatives au climat scolaire, du programme expérimental CLAIR (Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) qui ajoute une composante liée à l'innovation pédagogique à la dimension prioritaire ;
- en 2011 : le programme ÉCLAIR (École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) étend le programme CLAIR en y intégrant le premier degré. Les ÉCLAIR, comme les réseaux ambition réussite (RAR) auparavant, sont pilotés au niveau national ;
- en 2014 : refondation de l'éducation prioritaire sur la base :
 - d'un référentiel décliné en six priorités ;
 - de l'accueil des enfants de moins de trois ans ;
 - du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans les écoles élémentaires ;
 - d'un accompagnement continu jusqu'à la fin des cours de l'après-midi des élèves de sixième ;

- d'une carte de l'éducation prioritaire (REP et REP +) adaptée aux besoins.
- en 2017 : dédoublement des classes de CP en REP+ ;
- de 2018 à 2021 : extension de la mesure de dédoublement aux REP, aux classes de CE1 et à plus de la moitié des classes de grande section de maternelle.

En 2022, 1092 collèges (plus d'un collège sur sept) composent la carte des établissements situés en éducation prioritaire : 730 collèges en REP scolarisant 14,2 % des élèves, et 377 757 élèves en REP +, soit 7,3% des collégiens.

L'allocation constamment renouvelée de moyens supplémentaires aux établissements les plus démunis n'a cependant pas permis d'améliorer de façon significative les performances des élèves au diplôme national du brevet (DNB), en dehors de quelques réussites exceptionnelles.

3. Le soutien, en classe, des élèves en difficulté

En raison de la très forte hétérogénéité des élèves dans les classes du collège, des dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ont été institués et ont pu, au fil du temps, prendre des formes diverses :

- en 1984 (ministère Savary) : création du tutorat et des études surveillées. En 6^e et en 5^e, aménagement d'une partie du temps scolaire réservé à des travaux par groupes de niveau ;
- en 1993 (ministère Bayrou) : attention particulière portée à la classe de 6^e, par l'allègement des effectifs à ce niveau de consolidation des acquis du premier degré et par l'instauration d'études dirigées dans toutes les classes de 6^e et de 5^e ;
- en 1999 (ministère Lang – Royal) : renforcement du tutorat, remise à niveau des élèves de 6^e en difficulté grâce à des heures de soutien. Renforcement de la liaison CM2-6^e ;
- en 2005 (ministère Fillon) : renforcement du soutien et de la continuité École-Collège ;
- en 2013-2015 (ministères Peillon, puis Vallaud-Belkacem) : renforcement du soutien en 6^e pour les élèves en difficulté.
- En 2017 (ministère Blanquer) : mise en place du dispositif *Devoirs faits* qui prend place au collège, en dehors des heures de cours et qui associe les parents ;
- en 2019 (ministère Blanquer) : confirmation du dispositif *Devoirs faits* qui associe aussi des professeurs volontaires, des associations, des étudiants et des volontaires du Service national civique ;
- en 2022 (ministère Pap Ndiaye) : création d'une heure de soutien en 6^e pour les mathématiques et le français avec intervention au collège de professeurs des écoles. Extension du dispositif *Devoirs faits*, rendu obligatoire pour tous les élèves de 6^e à la rentrée 2023. En 2019-2020, 700 000 élèves ont bénéficié du dispositif *Devoirs faits*, dont 40 % d'élèves de 6^e. En 2020-2021, plus de 770 000 ont bénéficié du dispositif. Près d'un collégien sur deux en éducation prioritaire et près d'un collégien sur trois à l'échelle nationale.

4. La maîtrise par tous les élèves d'une culture scolaire commune : les cycles et le socle commun

La structuration du collège en cycles relève de la même logique que celle qui a présidé à la diminution, puis à la quasi-suppression du redoublement. Elle devait permettre à chaque élève de progresser à son rythme :

- en 1989 (ministère Jospin) : la scolarité au collège est organisée en deux cycles (6^e-5^e : cycle d'observation ; 4^e-3^e : cycle d'orientation). Les programmes étant conçus par cycle, aucun redoublement ne peut être imposé en cours de cycle. Une année de consolidation est cependant possible après la fin de cycle. Le principe des cycles a fait l'objet depuis trente-quatre ans de multiples aménagements sans être remis en question ;
- en 1993 (ministère Bayrou) : l'organisation des cycles est modifiée (6^e : cycle d'observation ; 5^e-4^e : cycle central ; 3^e : cycle d'orientation). La priorité est donnée aux fondamentaux : langue française, lecture et écriture, calcul, méthodes de travail personnel. La réforme entraîne la refonte des programmes ;

- en 1999 (ministère Lang – Royal) : les cycles sont maintenus dans la même configuration. Il est créé un livret de compétences appelé à suivre l'élève jusqu'au terme de la scolarité obligatoire ;
- en 2005 (ministère Fillon) : la scolarité obligatoire de six à seize ans garantit à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Le Haut Conseil de l'Éducation, créé en 2005, définit sept compétences : la maîtrise de la langue française ; la connaissance des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste, scientifique et technologique permettant le libre accès à la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; l'acquisition de compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative ; malgré des difficultés de mise en œuvre (articulation avec les programmes disciplinaires), le socle commun, inscrit dans la loi d'avril 2005, entre en application en 2006 ; son principe n'a jamais été remis en cause ;
- en 2015, le contenu du socle est modifié (ministère Vallaud-Belkacem). Le socle en vigueur s'articule en cinq domaines : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine.

L'articulation avec les programmes disciplinaires est dès lors devenue plus complexe à concevoir et à mettre en œuvre. Le socle s'accompagne d'un livret d'évaluation, outil lourd que les enseignants s'approprient difficilement. Une validation du socle est prévue à la fin de chaque cycle. L'obtention du diplôme national du brevet est conditionnée par la validation du socle.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) a institué le Conseil Supérieur des Programmes chargé, notamment, d'élaborer des programmes adossés au socle et organisés en cycles. Le cycle 3 (CM1-CM2-6^e) devient commun aux écoles et aux collèges, la liaison étant confiée à un conseil école-collège. Le cycle 4 regroupe dorénavant les classes de 5^e, 4^e et 3^e.

5. La valorisation et la préparation dès le collège d'une orientation vers la voie professionnelle

L'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, affirmé dès les années 1980, a été atteint en 2012 grâce à la création du baccalauréat professionnel en 1985, préparé dans des lycées professionnels (LP) qui remplacent les LEP (lycées d'enseignement professionnel). Pour anticiper cette diversification des parcours au lycée, le collège a proposé depuis plus de trente ans divers dispositifs qui tendent tous à la création et la valorisation d'un enseignement de technologie :

- en 1985, création d'un enseignement obligatoire de technologie qui se substitue à l'éducation manuelle et technique ;
- création de classes de 4^e et 3^e dites « expérimentales » en 1984 (ministère Savary) et puis « technologiques » en 1987 (ministère Monory), associées à la découverte de l'entreprise ;
- fermeture des 3^e et 4^e technologiques (ministère Bayrou) : des parcours différenciés sont prévus à partir de la 4^e pour des élèves en difficulté dans l'enseignement général ;
- en classe de 3^e, instauration d'un stage d'une semaine en milieu professionnel (ministère, Bayrou) permettant la découverte de l'entreprise et de la réalité des métiers. La mesure, qui visait aussi à valoriser auprès de tous les élèves l'égalité de dignité des métiers, est bien accueillie et est encore en place ;
- réouverture des 4^e et 3^e technologiques (ministère délégué Mélenchon, en 2001) : une orientation à quinze ans, sous la forme d'une classe de 3^e à projet professionnel, est proposée. Ces classes sont implantées dans les lycées professionnels ; la mesure est confirmée (ministère Fillon, en 2005, et Chatel, en 2011) ;
- création des 3^e prépa-pro implantées à la fois dans des collèges et des lycées professionnels (ministère Vallaud-Belkacem), en 2015 ;
- renforcement de ces dispositifs par la création, en 2019, des dispositifs d'initiation aux métiers en alternance (DIMA), qui permettent aux élèves de quinze ans volontaires de découvrir par l'alternance un environnement professionnel. L'affectation en DIMA est soigneusement encadrée par l'équipe pédagogique, le conseil de

classe et l'inspecteur d'académie. Les élèves ne sont pas dispensés de la validation du socle, dont l'enseignement se passe dans le cadre scolaire (en lycée professionnel). Ils peuvent passer le DNB général ou professionnel.

- instauration d'une offre de découverte des métiers dès la classe de 5^e (ministère Pap Ndiaye, en 2023) ; l'enseignement de technologie en 6^e est supprimé, mais la revalorisation de la culture technologique à partir du cycle 4 est engagée.

Au niveau de l'évaluation et de la certification des élèves en fin de troisième, le diplôme national du brevet (DNB) se décline, dès la session de 1986, en deux séries : parallèlement à la série de la voie générale qui concerne la majorité des élèves de collège, la série « professionnelle » s'adresse aux candidats inscrits dans une classe de troisième pour élèves à besoins particuliers (Prépa Métiers, SEGPA, ULIS, UPE2A, etc.). Comme pour le DNB série générale, le DNB série professionnelle se déroule en deux parties notées sur 400 points chacune. La première partie consiste en un contrôle continu. Le candidat y est évalué sur le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C). La seconde partie de l'examen est constituée de cinq épreuves se déroulant en fin d'année scolaire. Même si ces épreuves portent sur les mêmes domaines que pour la série générale (français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, épreuve orale), leurs contenus sont spécifiques.

À la session 2023, 89 671 élèves étaient inscrits au DNB série professionnelle (contre 775 742 en série générale) ; le taux de réussite a été de 78,1 % (contre 90,3% en série générale).

6. L'évolution de la pédagogie au collège

Depuis quarante ans, l'interdisciplinarité a été préconisée à travers le travail en équipe et le renforcement des interactions entre les disciplines.

Parmi les dispositifs interdisciplinaires, le collège a connu :

- les itinéraires de découverte en 5^e et 4^e (ministère Lang, en 2002), supprimés en 2004 (ministère Ferry) ;
- la création des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au cycle 4 : six thèmes devant être traités lors des trois années du cycle 4 (ministère Vallaud-Belkacem, en 2015). Les heures allouées aux EPI et à l'accompagnement personnalisé (AP) pour constituer les enseignements complémentaires (4h au cycle 4) sont prises sur l'horaire disciplinaire hebdomadaire global de 26 h ;
- la limitation à un seul EPI sur tout le cycle 4 (ministère Blanquer) ;
- la création en 2013 de quatre parcours éducatifs (parcours avenir, parcours d'éducation à la santé, parcours d'éducation artistique et culturelle (EAC), parcours citoyen). Par ailleurs, des actions de sensibilisation sont multipliées et renforcées (protection de l'enfance, lutte contre le harcèlement, semaine du goût, changement climatique et biodiversité, journée internationale de la femme, journée mondiale de l'océan, sensibilisation aux addictions, l'appel des pôles, classes de défense et sécurité, classes enjeux maritimes, etc.). Ces dispositifs sont organisés dans le cadre des heures dévolues aux enseignements obligatoires.

Pour gérer l'hétérogénéité des profils et des niveaux, à l'intérieur des classes, l'institution, depuis plusieurs dizaines d'années, préconise de différencier la pédagogie, sans en préciser les modalités et les moyens.

Depuis quarante ans, les évolutions de la société et du savoir ainsi que les injonctions institutionnelles ont toutes contribué à privilégier le développement de compétences, d'ailleurs pas toujours bien identifiées, au détriment de la transmission et de l'assimilation des connaissances, et la maîtrise des méthodes. La responsabilité sociale et éducative du collège s'en est trouvée fortement renforcée, sans que lui soient donnés les moyens d'une réponse adaptée.

Enfin, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (ministère Peillon, en 2013), l'incitation à un usage des outils numériques en classe et au développement des pratiques pédagogiques associées a été sans cesse renforcée. Cependant aucune évaluation scientifique ne permet à ce jour de garantir une incidence positive de l'usage de ces outils sur la transmission des savoirs et le développement des compétences des élèves, y compris de leurs compétences numériques.

7. L'organisation du collège : vers une marge de manœuvre plus étendue

Détaché du lycée, mais aussi de l'école primaire, le collège a beaucoup changé depuis cinquante ans. Devenus, en 1985, établissements publics locaux d'enseignement (EPL), les collèges et les lycées bénéficient depuis cette date d'une autonomie en matière pédagogique et éducative. Cette marge d'initiative et de responsabilité a été élargie :

- en 2005, la loi a accordé aux EPLE le droit à l'expérimentation pédagogique pour une durée de cinq ans, dans le cadre de leurs projets d'établissement. Les expérimentations sont des dispositifs qui dérogent à la réglementation en vigueur en matière d'organisation pédagogique, mais aussi d'aménagement d'emplois du temps et de services pour les enseignants ;
- en 2015, les collèges ont pu bénéficier, en plus de leur DHG de base, d'une dotation dont ils pouvaient disposer pour renforcer le travail en petits groupes dans le cadre de l'accompagnement personnalisé (AP) ou des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Ceci leur offre la possibilité de prendre en compte les situations locales et de renforcer les actions associant des partenaires locaux (collectivités territoriales, entreprises, associations, services publics, etc.). Cependant, cette autonomie n'ayant pas été accompagnée par une véritable délégation de moyens, les établissements se sont peu emparés de cette marge de manœuvre, à l'exception de quelques établissements, notamment les collèges d'éducation prioritaire, mieux dotés.

II. Éléments de comparaison internationale

Comme on vient de le voir pour la France, l'organisation du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les systèmes éducatifs étrangers est le produit d'une évolution historique complexe, relevant de contextes sociétaux particuliers. Toutefois, les réformes mises en place par les différents États depuis la période de la démocratisation de l'enseignement secondaire (années 1960-1980) – visant les mêmes objectifs, d'efficacité et d'équité de l'enseignement – révèlent des tendances communes. Celles-ci exercent leur influence sur les caractéristiques actuelles des systèmes et leurs évolutions récentes.

1. Une organisation sans filière dans de nombreux pays

Si l'on compare les systèmes éducatifs d'un point de vue structurel, on observe que le choix plébiscité par la majorité des États, dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement secondaire inférieur (niveau du collège français), a été, comme pour la France, la suppression des anciennes filières présentes à ce niveau scolaire. Une offre de formation unique a été adressée à l'ensemble des élèves, et l'orientation scolaire a été reportée à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. En Europe, seuls l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Lituanie font exception à cette tendance, l'orientation des élèves s'effectuant encore à la fin de l'école primaire.

2. Une liberté de choix variable pour les élèves

En revanche, les systèmes éducatifs ayant adopté des modèles équivalents au collège unique français se différencient par la manière dont ils ont conçu la nouvelle offre de formation. Ainsi, du point de vue de l'organisation des enseignements, la majorité des pays – y compris la France – offre aux élèves la possibilité de diversifier partiellement leur parcours scolaire au sein du premier cycle du secondaire. Cela, en introduisant, dans l'offre de formation, des enseignements optionnels, à côté des enseignements communs. D'autres pays, comme l'Italie, ont restreint ce choix à la seule langue étrangère, la priorité pour ces États étant l'acquisition d'une culture commune très homogène. À l'opposé, des pays comme l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont limité considérablement le tronc commun d'enseignements. Dans ces pays, pendant les deux dernières années de secondaire inférieur (élèves âgés de 14 à 16 ans), les élèves n'ont l'obligation de suivre que trois disciplines : l'anglais, les sciences et les mathématiques. Ils sont laissés libres, pour le reste, de composer leur propre plan d'études.

Les États se différencient également quant au choix du type de savoirs inscrits dans le tronc commun. En particulier, les pays du nord de l'Europe, comme la Finlande ou la Norvège, ont jugé utile d'inclure dans l'offre de formation commune, des enseignements de nature manuelle ou liés à la vie quotidienne, comme la manipulation d'outils ou la gestion du foyer. Ces savoirs – représentés dans ces systèmes par les matières « *crafts* » et « économie domestique » – sont obligatoires jusqu'à l'âge de 16 ans. Le positionnement des États nordiques contraste avec celui des pays latins, qui ont préféré centrer la nouvelle offre de formation sur les savoirs abstraits.

3. Un assouplissement de la transition entre les différents stades de la scolarité

Par ailleurs, si l'on compare la manière dont le secondaire inférieur est articulé aux niveaux scolaires en amont et en aval dans les différents systèmes éducatifs, on identifie une autre tendance majoritaire, consistant en l'assouplissement de la transition entre l'école primaire et le premier cycle du secondaire. En effet, compte tenu de l'élévation généralisée de l'âge de scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ou 18 ans, plusieurs pays ont reconsidéré les missions du secondaire inférieur, qui est vu désormais comme l'achèvement de la scolarité obligatoire — en complément de l'enseignement dispensé à l'école primaire —, et non pas comme le début de l'enseignement secondaire qui se poursuit au lycée.

Des réformes visant à renforcer la continuité au sein de la scolarité obligatoire ont été mises en place. Ainsi, la plupart des pays ont supprimé les examens marquant la fin de l'école élémentaire (la Belgique représente une exception notable à cette règle). Aussi, de nombreux pays ont redéfini l'ensemble des programmes, de la maternelle jusqu'au secondaire inférieur, en les intégrant dans un unique continuum pédagogique. Des textes-cadres (*curricula*) ont été élaborés, qui définissent les connaissances, les compétences et les attitudes fondamentales que l'élève doit acquérir au terme du secondaire inférieur. Ces textes précisent également les

repères de progressivité qui permettent d’atteindre ces objectifs tout au long de la scolarité obligatoire. Dans cette nouvelle conception, le secondaire inférieur représente le dernier cycle d’apprentissages du continuum pédagogique qui démarre à l’école primaire. Par exemple, la *scuola media* italienne – l’équivalent du collège français – est incluse, depuis la mise en œuvre d’une réforme globale des programmes de la scolarité obligatoire en 2012, dans le « premier cycle d’instruction » (*primo ciclo d’istruzione*), et représente la troisième étape du cycle d’apprentissages commencé à l’école maternelle.

Enfin, un nombre croissant de pays organisent la scolarité obligatoire de manière à dispenser l’enseignement primaire et secondaire inférieur dans un même établissement, sous l’égide d’une même équipe de direction. Ce modèle d’organisation – « à structure unique » – est généralisé dans les pays du nord de l’Europe. Il se répand également dans les pays de l’est de l’Europe, comme la Pologne ou la Tchéquie, mais aussi au Portugal.

Cependant on observe qu’un certain nombre de pays n’ont pas inversé la tendance historique qui les caractérisait, d’une continuité entre le premier et le deuxième cycle du secondaire. C’est le cas des pays à tradition germanique – qui suivent un modèle d’orientation précoce – et de certaines configurations présentes dans les pays anglo-saxons. Par exemple, en Angleterre, l’enseignement secondaire inférieur est défini dans le *National curriculum*, qui réunit l’ensemble des programmes du primaire et du secondaire inférieur, mais il est dispensé, le plus souvent, dans le cadre des établissements de l’enseignement secondaire supérieur qui correspond à notre lycée.

Ainsi, dans la quasi-totalité des situations observées, l’enseignement secondaire inférieur est relié aux niveaux scolaires en amont ou en aval, que ce soit par un programme scolaire (*curriculum*) comprenant plusieurs niveaux d’enseignement, ou par l’organisation de l’enseignement dans une structure unique faisant référence à une seule équipe pédagogique.

4. Une orientation qui s’appuie sur un examen final de compétences

La force du lien entre le primaire et le secondaire inférieur caractérisant le modèle majoritaire en Europe, une tendance se dégage concernant l’organisation des examens de validation des acquis du secondaire inférieur (les équivalents du Diplôme national du brevet). Ceux-ci marquent de manière nette la fin du cycle de scolarisation fondamentale, ils sont donc conçus comme un « point d’étape » qui doit clarifier les compétences particulières acquises par chaque élève, pour l’aider dans sa décision d’orientation scolaire.

Les procédures varient entre les pays. Dans la majorité des cas, la validation des acquis est établie par les conseils de classe sur la base d’épreuves préparées et corrigées par les enseignants des candidats. Elle concerne tous les enseignements suivis par l’élève au cours de la dernière année scolaire. D’autres pays, comme la Finlande, prennent en compte les deux dernières années de scolarité. D’autres, comme l’Espagne, conditionnent l’obtention du diplôme à la réussite uniquement dans certaines disciplines, comme la langue d’enseignement et les mathématiques.

Les épreuves d’examen se passent généralement à l’écrit, certains pays comme l’Italie prévoient toutefois, en plus, des épreuves orales, où les candidats – après quatre épreuves écrites – sont interrogés à l’oral sur l’ensemble des disciplines.

Un nombre croissant de pays ont décidé d’ajouter aux épreuves traditionnelles des épreuves standardisées préparées par des organismes d’évaluation externes, afin de disposer d’outils d’évaluation du système et d’auto-évaluation des performances à la fois des établissements et des élèves.

Dans l’ensemble des pays, les résultats obtenus aux examens nationaux constituent un critère important dans le choix d’orientation de l’élève. La décision relève, dans de nombreux pays, de la responsabilité de l’élève et de sa famille. À ce propos, certains pays, comme la Belgique francophone, où la décision d’orientation relevait auparavant du conseil de classe, ont opté récemment pour en donner la pleine responsabilité aux familles, en élevant – en contrepartie – le niveau d’exigence de l’examen qui mène au certificat de fin d’études secondaires inférieures (le certificat du tronc commun – CTC).

Compte tenu du rôle de l’examen dans l’orientation des élèves, le plus souvent, les résultats sont affichés par discipline – et non pas par une note globale résultant de la compensation des notes reçues aux différentes épreuves – afin de fournir des informations sur le niveau acquis par le candidat dans chaque domaine évalué. Les pays anglo-saxons illustrent bien cette modalité de notation. Les candidats obtiennent une certification distincte

pour chaque discipline validée – les *General Certificates of Secondary Education* — GCSE's). Dans les disciplines « anglais », « mathématiques » et « sciences naturelles-physique-chimie », il est possible de choisir deux niveaux de difficulté, le « niveau fondamental » et le « niveau plus élevé » (GCSE *foundation* ou GCSE *higher tier*).

5. Une organisation flexible pour gérer l'hétérogénéité

Mais, au-delà de ces différences entre systèmes éducatifs, on constate que l'ensemble des pays est confronté au défi de la gestion de l'hétérogénéité des publics qui fréquentent l'enseignement secondaire inférieur et de celle du niveau de leurs acquis. Les comparaisons internationales permettent d'identifier différents leviers susceptibles d'assurer la réussite de tous les élèves.

Certains d'entre eux visent à permettre aux équipes éducatives de mieux adapter l'enseignement aux différents profils des élèves.

Le principal levier est l'autonomie octroyée aux établissements scolaires, pour la gestion des moyens et la définition des contenus d'enseignement.

Concernant les moyens, dans de nombreux systèmes, les horaires d'enseignement par discipline sont définis sur une base annuelle avec un seuil minimal, afin de permettre aux équipes de direction des établissements de répartir l'enveloppe horaire de la manière la mieux adaptée à leur public. Par ailleurs, plusieurs pays ont fait le choix de réduire la durée de chaque cours afin d'augmenter le nombre des périodes de cours. C'est le cas, par exemple, de la Belgique francophone ou de la Finlande, qui ont porté la durée de chaque cours de 60 à 45 et 50 minutes, respectivement.

La gestion autonome des moyens inclut également la constitution des classes qui, selon les contextes locaux, sont organisées par niveaux de compétences (dans certains *Länder* allemands, par exemple). Enfin, elle s'applique également, dans certains systèmes – ceux des pays du nord de l'Europe et des pays anglo-saxons, en particulier – au recrutement des enseignants qui est confié aux chefs d'établissement.

Au regard des contenus d'enseignement, on observe une tendance, au sein des États, à élaborer des textes-cadres au niveau national (*curricula*) dans lesquels sont définis les finalités de l'enseignement, les objectifs d'apprentissage et les repères de progressivité permettant l'évaluation des élèves au fil de la scolarité. Le but de ces textes est de fournir un cadre de référence unique aux équipes éducatives locales, qui disposent ensuite d'une marge d'autonomie pour préciser les contenus des programmes selon les contextes de l'établissement. Ces « *curricula locaux* » (« *school curriculum* », dans les pays du nord et anglo-saxons ; « *piano di offerta formativa* », en Italie, etc.) ainsi définis, font partie du projet de l'établissement, autour duquel sont fédérés les équipes éducatives, les parents et les élèves.

D'autres leviers relèvent des moyens de remédiation mis en place lorsque des élèves prennent du retard sur les apprentissages.

Plusieurs pays, comme la Finlande ou l'Espagne, prévoient un suivi individualisé des élèves en difficulté. Un contrat est passé entre l'élève, sa famille et l'établissement scolaire, dans lequel sont définies les finalités et les modalités du suivi.

Un autre moyen de remédiation consiste dans la différenciation des contenus au sein des programmes scolaires. En Angleterre, par exemple, les programmes d'anglais et de mathématiques distinguent les contenus fondamentaux qui doivent être appris par tous les élèves de ceux qui peuvent être enseignés uniquement aux élèves les plus performants — en les signalant dans le texte, en caractères gras et entre accolades.

Enfin, certains systèmes éducatifs misent sur la flexibilité dans l'étendue de la durée du cursus. La Belgique francophone, par exemple, prévoit la possibilité, pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales à la fin du cursus secondaire inférieur, de bénéficier d'une année supplémentaire afin d'atteindre le niveau attendu. L'année en question n'est pas la répétition de l'année précédente puisque la grille horaire, les contenus et les modalités pédagogiques, sont adaptés aux besoins de l'élève.

Les expériences étrangères montrent que la réussite de ces dispositifs dépend de la combinaison de plusieurs facteurs, dont l'appropriation des changements par les équipes éducatives.

III. Les propositions du Conseil supérieur des programmes

L'incapacité d'un nombre trop important d'élèves à progresser réellement dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux au collège demeure un sujet de préoccupation majeur pour le système éducatif français.

Les évaluations standardisées en lettrisme (*Literacy* en anglais) et en mathématiques, mises en place au niveau national et international⁴ aboutissent à trois constats pour notre pays.

Le premier concerne le niveau des acquis des élèves. Dans les différentes enquêtes internationales (PIRLS, TIMSS et PISA), les résultats des élèves français se situent dans la moyenne de ceux des pays participants, mais souvent en dessous de la moyenne des pays comparables. Ainsi, les élèves scolarisés en CM1 obtiennent un score inférieur à celui de pays comme l'Italie, l'Allemagne ou l'Espagne en compréhension de l'écrit (PIRLS, 2021), tandis que les résultats en mathématiques sont significativement inférieurs à ceux de l'ensemble des pays participants à l'enquête (TIMSS, 2019). Dans ce domaine, la tendance se confirme pour les élèves scolarisés en classe de 4^e (TIMSS, 2019). Les enquêtes PISA (2018) montrent également une stabilisation des résultats des élèves de 15 ans au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE, mais en deçà de celle des pays comparables, comme le Royaume-Uni ou l'Allemagne. Par ailleurs, les évaluations nationales (évaluations CEDRE, 2019 et 2021) alertent sur la proportion élevée d'élèves faisant preuve d'acquis fragiles : environ 37 % des élèves de CM2 et 54 % des élèves de la classe de 3^e en littérature ; environ 44% des élèves de CM2 et 53% des élèves de la classe de 3^e en mathématiques.

Le deuxième constat établit la tendance à la baisse des résultats dans le temps. En particulier, les enquêtes CEDRE montrent une baisse constante des résultats en lettrisme et en mathématiques entre 2014 et 2019.

Enfin, le troisième constat est relatif à l'incidence des origines socio-économiques des élèves sur leurs résultats scolaires. Le système éducatif français figure parmi les systèmes les plus inégalitaires au niveau international.

Pour remédier à cette situation à laquelle il n'est pas possible de se résigner, le Conseil supérieur des programmes propose deux séries de mesures, les premières s'appliquant à tous les collèges et les secondes à tous les établissements volontaires et notamment aux établissements en difficulté.

1. Les mesures valant pour tous les collèges

Au niveau local, s'emparer des marges d'autonomie et restaurer l'ordre scolaire

Pour lutter contre la dégradation des résultats des élèves et corriger le creusement des inégalités, les collèges doivent s'emparer pleinement des marges de manœuvre dont ils disposent réglementairement au niveau pédagogique et éducatif, et de la possibilité garantie par la loi d'expérimenter des dispositifs innovants⁵. En fonction de leurs caractéristiques locales, les établissements ont le droit de proposer des modalités d'organisation adaptées en agissant sur la durée des cours, leur répartition dans l'année, leur périodicité, sur l'organisation des classes en proposant des regroupements d'élèves appropriés au contexte, sur la continuité pédagogique dans un cycle, sur des dispositifs expérimentaux ayant notamment pour objectif d'élever le niveau des élèves dans les apprentissages fondamentaux. Dans le respect du principe selon lequel chaque élève doit pouvoir bénéficier des 26 h d'enseignement hebdomadaire qui lui sont dues, les collèges doivent devenir pleinement responsables de l'utilisation de leur dotation horaire globale.

Compte tenu de l'autonomie réglementaire reconnue aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL), le CSP propose en particulier de :

- libérer les heures actuellement dévolues de façon obligatoire aux Enseignements pratiques interdisciplinaires et à l'Accompagnement personnalisé (3 h en classe de 6^e, 4 h au cycle 4) afin de permettre la mise en place de tout dispositif de soutien ou d'approfondissement à destination de tout ou partie des élèves, notamment, en français et en mathématiques ;
- encourager les équipes éducatives, sous l'autorité des chefs d'établissement, à utiliser toutes les marges horaires supplémentaires allouées à l'établissement en ciblant les apprentissages fondamentaux ;

⁴ Cf. annexe 3.

⁵ Cf. annexe 1.

- expérimenter, dans certains cas, la continuité pédagogique (possibilité pour le même professeur de garder sa classe sur deux ou trois ans) pour permettre un suivi plus efficace des apprentissages des élèves ;
- limiter le nombre des activités, projets, journées et parcours divers qui viennent s’ajouter aux enseignements disciplinaires sans augmentation du cadrage horaire global. La priorité donnée aux apprentissages disciplinaires et à l’orientation doit redevenir une réalité ;
- réduire la part des usages du numérique dans les apprentissages des élèves, au vu de l’absence de conséquences positives observables sur les résultats des élèves⁶.

Comme le souligne le rapport du CNESCO de septembre 2016⁷, plus les établissements sont en difficulté, moins le temps effectif d’instruction est important. Or, c’est malheureusement là où le temps consacré aux apprentissages est le plus restreint que les besoins des élèves sont les plus importants. À cet égard, il faudra :

- veiller à ce que les enseignants soient effectivement devant les élèves pendant la totalité des horaires hebdomadaires et annuels prévus. Toutes les heures dues aux élèves doivent être effectuées intégralement. Il en découle, notamment, que la formation continuée et continue des enseignants devra se tenir hors du temps scolaire. En outre, l’élimination du temps perdu par les professeurs pour les actions administratives et le maintien de la discipline, particulièrement dans les établissements en difficulté, doit devenir une priorité nationale ;
- rétablir l’ordre scolaire dans tous les collèges où il est mis en cause régulièrement. En particulier, il conviendra de faire respecter rigoureusement les mesures réglementaires nationales (interdiction du téléphone portable au collège, des tenues à caractère religieux ostensible, etc.) et de recentrer les missions des conseillers principaux d’éducation (CPE) sur le respect du règlement intérieur par les élèves et leurs parents, et le soutien vigilant à l’autorité des enseignants en cas de difficulté avec un élève. Le rétablissement de mesures de sanction réelles et immédiates pour les élèves perturbateurs, avec exclusion automatique de la classe, pouvant aller jusqu’à l’exclusion de l’établissement en cas de récidive, ainsi que la responsabilisation systématique des parents, doivent redevenir la règle dans tous les collèges. Le maintien de la discipline scolaire et le respect dû aux enseignants sont les conditions préalables absolument nécessaires à l’amélioration des performances des élèves, notamment des plus fragiles. Ils sont également un facteur déterminant dans l’édification d’un environnement scolaire sécurisant réduisant significativement les risques de harcèlement. Ils contribueront enfin grandement à la restauration de l’attractivité du métier d’enseignant et permettront de limiter les comportements de fuite vers les établissements privés sous contrat ou hors contrat.

Au niveau national, agir sur l’évaluation et sur l’orientation

- Simplifier le livret scolaire en privilégiant une évaluation chiffrée qui rende compte de l’atteinte des objectifs disciplinaires conformes aux repères de progression annuels.
- Vérifier de manière systématique – au travers d’évaluations rigoureuses en cours d’année – l’acquisition d’un seuil en français et en mathématiques qui permette aux élèves de poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions.
- Valoriser le Diplôme national du brevet. Il convient de diminuer la part du contrôle continu en le faisant passer de 50% à 30% et de proposer des épreuves attestant du niveau réel des candidats dans les enseignements fondamentaux. Dans ces conditions, l’obtention de ce DNB rénové vaudra validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Pour favoriser une orientation positive, il s’agira de mettre les élèves régulièrement en contact, de la classe de 6^e à la classe de 3^e, dans le cadre d’un horaire spécifique et en augmentation progressive, avec un très large éventail de métiers faisant tous appel à trois catégories d’aptitudes relevant de ce qu’on a pu traditionnellement appeler « la main, le cœur et la tête ». L’accent sera mis d’abord sur la description, par des professionnels, des différents métiers actuels, de leurs perspectives d’avenir dans un monde en pleine mutation, mais aussi de métiers futurs aux contours encore peu définis. En second lieu, il conviendra de valoriser l’indispensable équilibre entre qualités manuelles, sensibles et cognitives, ce qui permettrait de participer à la promotion et la revalorisation de la voie professionnelle. Enfin seront présentées les conditions

⁶ CSP, *Avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l’amélioration des pratiques pédagogiques*, juin 2022.

⁷ CNESCO, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l’école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* septembre 2016, www.cnesco.com.

d'exercice des différents métiers, leur rémunération, l'indication des voies d'études et de formation possibles qui fera l'objet d'une information systématique en classe de 3^e. On pourra s'appuyer avec profit sur les ressources proposées par l'ONISEP telles que la collection « [Zoom sur les métiers](#) » et sur les [fiches métiers](#).

2. Deux nouvelles organisations des enseignements à mettre en place dans les établissements volontaires

Le Conseil supérieur des programmes propose d'envisager la mise en place de nouvelles organisations des enseignements en français et en mathématiques, en s'inspirant notamment des propositions de certaines organisations syndicales⁸. Ces modalités pourront être expérimentées par des établissements volontaires, éventuellement dans le cadre du Conseil national de la refondation. Elles s'adressent à tous les établissements volontaires et notamment aux établissements dont les élèves éprouvent le plus de difficulté à maîtriser les enseignements fondamentaux, identifiables à travers les données disponibles au niveau national. En particulier, depuis cette année, le ministère de l'Éducation nationale publie un indicateur des collèges — IVAC⁹ — qui permet une analyse des résultats au DNB à l'aune des disparités de recrutement entre les collèges en matière de profils scolaires et sociaux. Un traitement de ces données¹⁰ permet d'identifier les collèges ayant le plus de difficultés à faire pleinement réussir leurs élèves. Ainsi, environ 19 % des collèges, présents dans les données IVAC, obtiennent une moyenne inférieure ou égale à 9/20 aux épreuves écrites du DNB général. On peut légitimement supposer que les élèves de ces établissements ont eu des résultats peu satisfaisants aux épreuves écrites de français et de mathématiques du DNB.

Principe général : des groupes de niveau homogène et une pédagogie adaptée en français et en mathématiques

Les établissements s'engagent, en fonction de leurs caractéristiques et dans le cadre de leur contrat d'objectifs, à traiter de manière différenciée les difficultés persistantes des élèves en français et en mathématiques, repérées en classe de 6^e lors des évaluations diagnostiques nationales. Des parcours d'apprentissage séparés, dans ces deux disciplines, sont proposés aux élèves de la classe : un « parcours des fondamentaux » consacré aux élèves en difficulté, et un « parcours des approfondissements », concernant les autres élèves. Pour les autres disciplines, les élèves pourront se retrouver en groupes hétérogènes ou demeurer en groupes homogènes.

Le parcours des fondamentaux se caractérise par un travail en groupes à effectifs restreints (20 élèves maximum) rassemblant des élèves ayant un niveau d'acquis homogène. Il suppose impérativement que le travail des élèves soit accompagné par une pédagogie adaptée et un enseignement explicite¹¹, visant la remédiation des difficultés de chaque élève. Cette organisation et cette démarche pédagogique permettent aux professeurs de mieux se concentrer sur les lacunes des élèves et de consacrer la totalité des heures d'enseignement prévues pour le français et pour les mathématiques, d'abord à une remise à niveau, puis à une progression selon un rythme spécifique. Une heure et demie supplémentaire de travail sur les fondamentaux dans ces deux disciplines pourrait être envisagée dans le cadre de ce parcours, sur tout ou partie de l'année¹².

Le parcours des approfondissements s'adresse aux élèves ayant un niveau d'acquis en français et en mathématiques jugé satisfaisant. Dans ce parcours, les élèves suivent un enseignement qui leur permet de consolider et d'approfondir les connaissances et les compétences dans ces deux disciplines.

Le programme suivi par les élèves des deux parcours est le programme national. Mais il serait sans doute utile de réfléchir, pour les classes de la 6^e à la 3^e, à un fléchage des différentes parties des programmes de français et de mathématiques, de façon à identifier les contenus fondamentaux (qui doivent être maîtrisés par tous les élèves) et les contenus d'approfondissement supplémentaires (qui supposent la maîtrise des contenus fondamentaux).

Les établissements pourront choisir de mettre en place cette organisation, soit dans les classes de 6^e et de 5^e, afin que l'ensemble des élèves suivent au même rythme les programmes à partir de la classe de 4^e, soit à partir de la classe de 5^e et sur l'ensemble du cycle 4, compte tenu des dispositifs d'aide déjà existants en classe de 6^e.

⁸ SNALC-FGAF, *Vers un collège modulaire, Corpus de propositions pour la rénovation du collège*, avril 2013.

⁹ Indicateurs de valeur ajoutée des collèges publics et privés sous contrat.

¹⁰ Cf. Annexe 2.

¹¹ CSEN, *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?* juin 2022.

¹² Des exemples d'organisation des enseignements, avec ou sans l'heure et demi supplémentaire, sont présentés dans l'annexe 5.

Dans les deux parcours, l'ensemble des élèves d'un même niveau sera régulièrement évalué par rapport au programme national. Les élèves suivant le parcours des approfondissements seront aussi évalués sur les parties « supplémentaires » du programme. La moyenne de ces évaluations est portée sur le bulletin scolaire de l'élève.

Pour ce qui concerne le DNB et l'orientation, les principes énoncés précédemment sont appliqués.

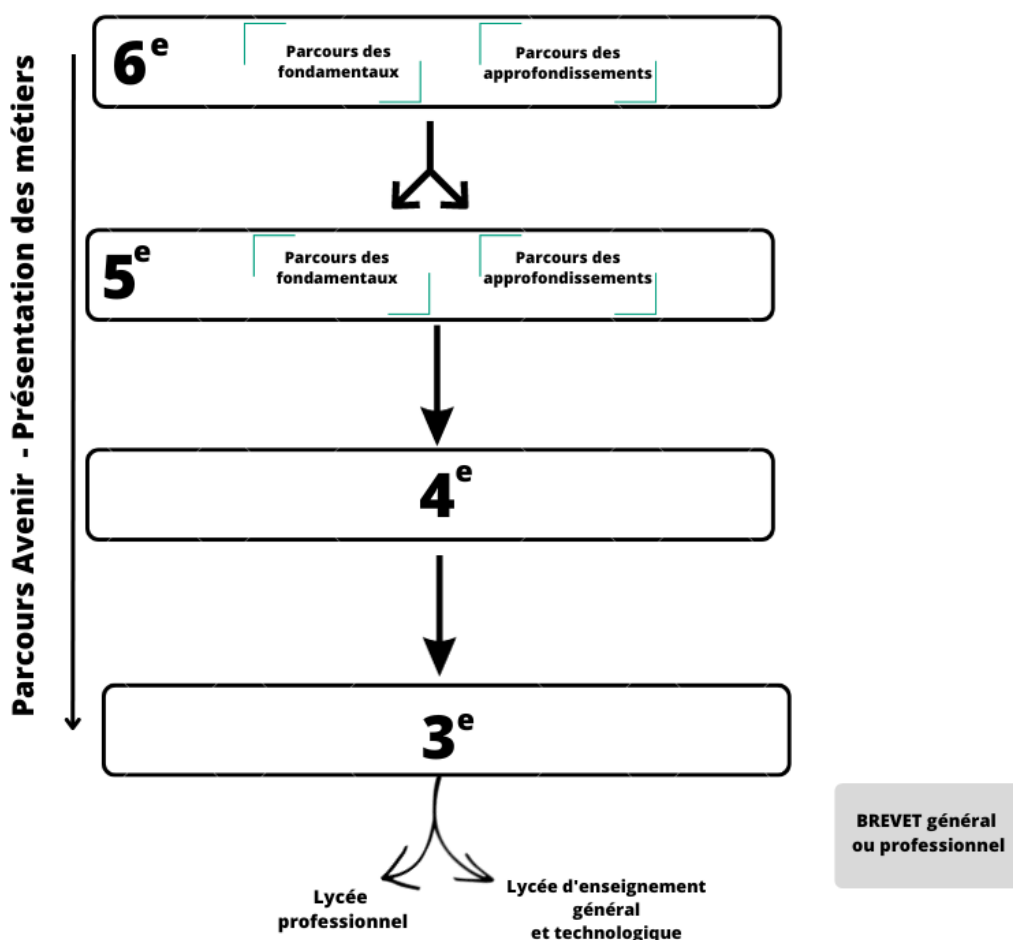
Deux parcours séparés en français et en mathématiques en classes de 6^e et de 5^e

Dans cette organisation, les élèves des classes de 6^e et de 5^e sont répartis en groupes différents sur la base des difficultés repérées en français et en mathématiques lors des évaluations diagnostiques nationales – en classe de 6^e – et des évaluations ordinaires – en classe de 5^e. Comme précisé précédemment, les élèves en difficulté travaillent en petits effectifs (20 élèves maximum) à réduire leurs lacunes dans le cadre du « parcours des fondamentaux », tandis que les autres élèves suivent le « parcours des approfondissements ».

L'objectif de cette organisation est de faire accéder les élèves du parcours des fondamentaux à la classe de 4^e en ayant comblé leurs lacunes et de leur permettre de poursuivre ainsi leur scolarité au collège dans des groupes hétérogènes.

Le passage du parcours des fondamentaux au parcours des approfondissements est également possible en fin de 6^e si les progrès de l'élève le permettent.

Dans ce cadre, l'heure de soutien consacrée au français et aux mathématiques, et le dispositif d'accompagnement personnalisé (AP) sont supprimés. Mais le dispositif « Devoirs faits » continue de s'adresser à tous les élèves. En revanche, les moyens correspondant à l'heure de soutien et à l'AP restent dans la dotation horaire globale à la disposition du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique.



Deux parcours séparés en français et en mathématiques au cycle 4

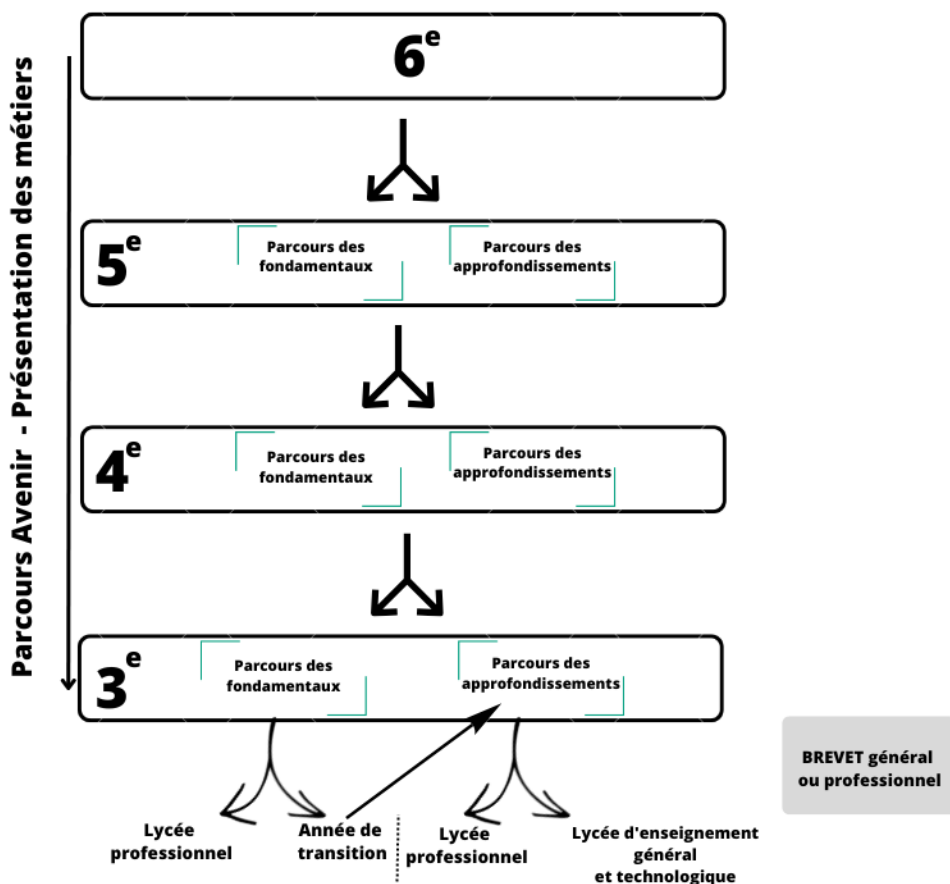
Cette deuxième organisation des enseignements au collège s'adresse aux élèves du cycle 4, de la classe de 5^e à la classe de 3^e. Elle peut être adoptée par les établissements qui font le choix de reporter d'une année la mise en place des parcours séparés en s'appuyant exclusivement, en classe de 6^e, sur l'heure de soutien consacrée au français et aux mathématiques établie au niveau national, ainsi que sur les dispositifs « Accompagnement personnalisé » et « Devoirs faits ». À partir de la classe de 5^e, les heures de soutien et d'accompagnement personnalisé sont supprimées et seul le dispositif « Devoirs faits » continue de s'adresser à tous les élèves. Les enseignants peuvent également, dans le cadre du Pacte enseignant, s'engager dans des missions pédagogiques complémentaires.

Le but de cette organisation est qu'à la fin de la classe de 3^e tous les élèves aient atteint un niveau d'acquis en français et en mathématiques qui leur permette de suivre dans de bonnes conditions les enseignements en lycée général et technologique ou professionnel.

On pourra distinguer deux cas de figure :

1/ Les élèves ayant suivi le parcours des approfondissements¹³ durant l'année de 3^e ont la possibilité de formuler des vœux d'orientation en lycée général et technologique ou professionnel. Ces élèves peuvent se présenter soit au DNB série générale soit au DNB série professionnelle.

2/ Les élèves n'ayant pas pu accéder au parcours des approfondissements au cours de leur année de 3^e ont la possibilité de poursuivre leurs études en lycée professionnel, si cela correspond effectivement à leurs aspirations, ou de suivre une année supplémentaire au collège, année dite de transition. Durant cette année, l'élève suivra sa scolarité dans une des classes de 3^e du collège dans le parcours des approfondissements. Cette année de transition a pour objectif de permettre à certains élèves qui le souhaiteraient de poursuivre leur formation en lycée général et technologique. En fin de 3^e, et au vu des résultats de l'élève, le conseil de classe statue sur son orientation. Ces élèves ont la possibilité de se présenter au brevet général ou professionnel.



¹³ Ces élèves peuvent avoir suivi le parcours des fondamentaux dans les classes antérieures.

Annexe 1 : le cadre réglementaire relatif aux Établissements publics locaux d'enseignement

L'autonomie des établissements

Un premier levier dont disposent les collèges pour proposer des organisations locales du fonctionnement de leurs classes ou se saisir de dispositifs institutionnels existants est l'autonomie qui leur a été accordée¹⁴. En effet, le Code de l'éducation¹⁵ dispose que les collèges et les lycées ont, en matière pédagogique et éducative, une autonomie qui porte sur :

- « 1° L'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ;
- 2° L'emploi des dotations en heures d'enseignement et, dans les lycées, d'accompagnement personnalisé mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires ;
- 3° L'organisation du temps scolaire et les modalités de la vie scolaire ;
- 4° La préparation de l'orientation ainsi que de l'insertion sociale et professionnelle des élèves ;
- 5° La définition, compte tenu des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ;
- 6° L'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique ;
- 7° Le choix de sujets d'étude spécifiques à l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux ;
- 8° Sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative, organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves ainsi que les actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative définis par l'article 128 de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. ».

L'arrêté définissant l'organisation des enseignements au collège dispose dans son article 9 que : « L'établissement peut moduler la répartition du volume horaire hebdomadaire par discipline, dans le respect à la fois du volume horaire global dû à chaque discipline d'enseignement obligatoire pour la durée du cycle, du volume horaire global annuel des enseignements obligatoires dû à chaque élève et des obligations réglementaires de service des enseignants. La répartition du volume horaire des enseignements obligatoires doit rester identique pour tous les élèves d'un même niveau. Toutes les disciplines d'enseignement obligatoire sont enseignées chaque année du cycle [...] ».

Dans le cadre de cette autonomie sur l'organisation du temps scolaire et dans le respect du volume global d'heures dues aux élèves par discipline, l'EPL peut donc agir sur la durée des cours (1 h 00, 1 h 30, 50 min, 45 min, etc.), leur périodicité (le plus souvent hebdomadaire ou bimensuelle), leur répartition dans l'année (annuelle, semestrielle, trimestrielle), les périodes de départ en stage ou de formation des élèves en milieu professionnel, l'emploi du temps en tant que répartition des enseignements dans la journée et dans la semaine, les heures de début et de fin de cours, la durée de la pause méridienne. L'établissement procède à la constitution des classes et des différents groupements d'élèves (classe entière, classe dédoublée, groupes de compétences, groupes d'élèves suivant les mêmes enseignements, comme les langues vivantes, les options, les spécialités). Il choisit les critères qui président à ces regroupements. Il définit les modalités d'évaluation des élèves : soit un positionnement de l'élève avec une notation, soit un positionnement au regard des objectifs d'apprentissage « non atteints », « partiellement atteints », « atteints » ou « dépassés ». Il peut organiser des évaluations communes, par niveau de classe et par discipline, etc.

Seuls les établissements en Réseau d'éducation prioritaire se sont réellement saisis de cette marge de manœuvre. Cela passe par la liberté de choix d'un projet d'établissement par les enseignants, et réciproquement, par la liberté de

¹⁴ Les collèges et les lycées deviennent des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) depuis l'acte de la décentralisation (décret en 1985). Le conseil d'administration dispose alors d'une autonomie essentiellement pédagogique et éducative. Cette autonomie est encadrée (Article L311-2) et réglementée. L'article L421-1 fixe, dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur et des objectifs définis par les autorités compétentes de l'État, les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement. L'article R421-2 précise les domaines concernés.

¹⁵ Articles R.421-2 du Code de l'éducation.

choix des enseignants par les chefs d'établissement, avec l'avis de l'inspection. C'est déjà en partie le cas avec le recrutement de postes à profil, dans un certain nombre d'établissements et à certaines conditions. L'extension ou la généralisation de ces dispositions pourrait s'envisager, dans le cadre de contrats agréés par l'État et les communautés territoriales, justifiés par des considérations de terrain et les besoins des élèves, et validés par des procédures d'évaluation et des indicateurs. La liberté de choix du recrutement des enseignants en fonction de leur intérêt pour les projets d'établissement, la possibilité de choix du projet d'établissement qui leur convient, la latitude pour les acteurs de terrain de déterminer la taille des effectifs, le choix des disciplines, la variation des horaires, etc., sont les points d'assouplissement les plus caractéristiques et les plus concevables au collège tout en visant l'efficacité nationale et en veillant à l'offre d'enseignements la plus large possible pour bien répondre aux exigences de l'enseignement secondaire.

L'expérimentation pédagogique, le recours à l'annualisation

Cette autonomie des établissements s'étend, à la faveur de l'article 34 de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005, à travers des dispositions concernant l'expérimentation pédagogique comme l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, les partenariats, les jumelages, etc.). « Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques et après concertation avec les équipes pédagogiques, le projet d'école ou d'établissement mentionné à l'article L. 401-1 peut prévoir la réalisation, dans des conditions définies par décret, d'expérimentations pédagogiques portant sur tout ou partie de l'école ou de l'établissement, d'une durée limitée à cinq ans. Ces expérimentations peuvent concerner l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la liaison entre les différents niveaux d'enseignement, [...] la répartition des heures d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire, les procédures d'orientation des élèves, [...] la périodicité des obligations réglementaires de service peut être modifiée. Les modalités d'évaluation de ces expérimentations et de leur éventuelle reconduction sont fixées par décret.¹⁶»

Les expérimentations¹⁷, dispositifs qui dérogent à la réglementation en vigueur, permettent de proposer des organisations de classes innovantes, des regroupements de classes, des dédoublements ou des mises en liaison de différents niveaux d'enseignement, la répartition des heures d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire dans le cadre de l'annualisation des enseignements sur un ou plusieurs niveaux, les procédures d'orientation des élèves, etc.

Si tout est juridiquement en place pour inciter les établissements à avoir recours à l'expérimentation, ceux-ci ne s'en saisissent pas sauf à s'inscrire dans quelques dispositifs expérimentaux proposés au niveau national. L'engagement des acteurs de terrain, la confiance accordée aux équipes pédagogiques, l'effet « chef d'établissement », l'implication et le travail en cohérence des différents conseils de l'établissement, etc., sont des facteurs susceptibles de créer un contexte favorable et les conditions de souplesse nécessaires pour faire émerger une démarche collective au sein de l'établissement, structurée par des objectifs et objectivée par des indicateurs, une réflexion sur l'évaluation et au-delà, sur l'intérêt ou non de changer la norme et d'établir de nouvelles règles communes d'organisation.

La dotation horaire globale¹⁸

La dotation globale accordée aux établissements est composée de deux enveloppes : d'une part la dotation horaire globale (DHG) composée des heures postes (HP) qui correspondent aux emplois définitifs ou provisoires d'enseignants et des heures supplémentaires années (HSA), d'autre part des indemnités pour missions particulières (IMP). Ces deux enveloppes ne sont pas fongibles, mais des glissements de moyens entre les deux sont parfois possibles dans le cadre du dialogue avec les autorités académiques. Ainsi, et après avis du conseil d'administration, l'établissement peut créer une ou des indemnités pour des missions particulières en usant de son autonomie pour transformer des HSA en IMP ou inversement.

La DHG est calculée pour chaque établissement par l'autorité académique (rectorat ou direction départementale des services de l'éducation nationale) à partir du ratio H/E (horaire/élève : en prenant en compte le nombre d'élèves et un coefficient choisi à l'échelon académique), de la structure (en multipliant le nombre d'heures officiellement

¹⁶ Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019-art.38.

¹⁷ Après autorisation des autorités académiques compétentes, encadrées par les dispositions du code de l'éducation (articles L.314-1 à L.314-3 et articles D314-1 à D314-7).

¹⁸ Orientations du IH2EF relatives à la DHG : <https://www.ih2ef.gouv.fr/preparation-de-rentree-previsions-dhg-trm#dotation>.

attribué à chaque division par le nombre de divisions et de groupes), d'une combinaison des deux modes de calcul précédents, et enfin des différentes missions exercées par certains personnels (coordonnateur, référent, etc.). L'autorité académique peut abonder cette dotation pour tenir compte des situations particulières ou locales (éducation prioritaire, indice social, indice d'éloignement, etc.).

Si l'établissement comprend plusieurs entités pédagogiques (section d'enseignement professionnel — SEP, cité scolaire, section d'enseignement général et professionnel adapté — SEGPA, unité délocalisée pour l'inclusion scolaire — ULIS, etc.), chaque entité (unité administrative immatriculée — UAI) reçoit une dotation globale distincte.

Le décret n°2014-940 du 20 août 2014 modifié instaure des modalités de pondération de certaines heures d'enseignement notamment en réseau de l'éducation prioritaire renforcé.

En application du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015, l'enveloppe d'IMP, dont certaines sont statutaires, est ventilée entre les différents domaines concernés (coordination, tutorat, mission d'intérêt pédagogique, etc.). La répartition de ces indemnités suit les mêmes règles que celles appliquées à l'emploi de la dotation horaire.

Les perspectives offertes par le Pacte enseignant

Les enseignants pourront, dans le cadre du Pacte enseignant, s'engager dans des missions complémentaires au face-à-face pédagogique. Le chef d'établissement présente pour avis au conseil d'administration, après avis du conseil pédagogique, les missions complémentaires qu'il prévoit de confier ainsi que leurs modalités de mise en œuvre au sein de l'établissement dans le respect de l'enveloppe notifiée par le recteur d'académie et en fonction des besoins de l'établissement.

Dans les collèges, la coordination et la prise en charge des projets d'innovation pédagogique et les dispositifs d'appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers sont inclus dans ce Pacte. L'établissement peut faire le choix de financer les heures attribuées aux EPI et à l'accompagnement personnalisé dans le cadre du Pacte enseignant et d'utiliser ces heures (3 heures en 6^e et 4 heures en 5^e, 4^e et 3^e) pour mettre en place une organisation de remise à niveau des élèves en difficulté dans les deux premières années de collège, ou encore sur l'ensemble du collège, notamment en français et en mathématiques.

Les perspectives offertes par le Conseil national de la refondation (CNR)

Dans le cadre des travaux du Conseil national de la refondation et de la démarche nouvelle de concertation qu'il porte, il est désormais indispensable de faire émerger, au niveau local, des initiatives de nature à améliorer la réussite et le bien-être des élèves, et à réduire les inégalités scolaires.

Tels sont les objectifs des concertations locales qui se déploient dans les écoles, collèges et lycées volontaires, avec pour perspective la liberté d'innovation des équipes, portée par une dynamique collective.

Ces concertations sont ouvertes sur tout le territoire français aux personnels, aux familles, aux élèves, ainsi qu'aux élus locaux, représentants d'associations, acteurs du tissu économique local, etc.

Dans chaque académie, sous le pilotage du directeur d'école, du principal ou du proviseur, chaque communauté éducative peut choisir de s'inscrire dans la démarche en bénéficiant d'un accompagnement dédié et personnalisé par une équipe d'appui locale.

Cette démarche est composée de trois étapes facultatives, distinctes l'une de l'autre.

- Première étape : la concertation initiale

Sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement, les discussions associent les personnels, les élèves, leurs parents, les collectivités territoriales, les services déconcentrés et l'ensemble des partenaires qui le souhaitent. Cette discussion permet de partager la situation actuelle de l'école ou de l'établissement, ses caractéristiques, ses succès et ses objectifs. Elle permet de faire émerger des idées d'évolution ou de transformation.

- Deuxième étape : l'élaboration d'un projet d'école ou d'établissement au service de la réussite des élèves

Les écoles et les établissements qui le souhaitent peuvent aller au-delà de la concertation et élaborer ou adapter, de manière consensuelle, un projet pédagogique ayant vocation à nourrir leur projet d'école ou d'établissement. Ce projet, pluriannuel, ne répond pas à un cahier des charges préétabli, mais fixe, sur tout ou partie des trois dimensions fondamentales (excellence, égalité, bien-être), les priorités de la communauté éducative et le plan d'action permettant de les réaliser.

- Troisième étape : le soutien financier du Fonds d'innovation pédagogique

Les écoles et les établissements qui le souhaitent et dont le projet nécessite un soutien financier bénéficiant d'un accompagnement de la part des autorités académiques et de crédits du Fonds d'innovation pédagogique. Ce soutien peut être sollicité à tout moment, l'élaboration des projets n'étant pas contrainte par un calendrier, et peut être ponctuel ou pluriannuel en fonction de la nature du projet. Le Fonds d'innovation pédagogique est doté de 500 millions d'euros au moins sur l'ensemble du quinquennat.

Annexe 2 : les indicateurs de valeur ajoutée des collèges publics et privés sous contrat – IVAC.

Pour la première fois, en 2023, le ministère de l'Éducation nationale publie un indicateur des collèges sur le modèle de celui publié pour les lycées (IVAL).

Les indicateurs en valeur ajoutée offrent une lecture des résultats au DNB qui tient compte des disparités importantes de recrutement entre les collèges en tenant compte des profils scolaire et social.

Ces indicateurs bénéficient, aussi, du fait que la DEPP dispose, depuis 2017, d'une mesure précise du niveau scolaire des élèves à l'entrée au collège via les évaluations exhaustives de 6^e. Ainsi, au-delà du profil social des entrants au collège, on peut désormais ajouter le profil scolaire initial.

Quatre indicateurs sont publiés :

- le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) ;
- la note moyenne aux épreuves écrites du DNB ;
- le taux d'accès de la 6^e à la 3^e ;
- la part d'élèves présents au DNB.

Pour juger de l'efficacité d'un collège, il faut comparer la réussite de chacun de ses élèves à celle des élèves comparables scolarisés dans des collèges comparables, quant au niveau scolaire à l'entrée en sixième, à l'âge, à l'origine sociale et au sexe. Par agrégation, on en déduit le taux de réussite ou la note moyenne à l'écrit attendus de l'ensemble du collège.

À partir de là, on calcule la différence entre le taux constaté et le taux attendu, appelée « valeur ajoutée¹⁹ ». Si cette dernière est positive, les collèges concernés ont de meilleurs résultats que la moyenne des établissements leur ressemblant. Autrement dit, ils ont apporté plus à leurs élèves que la moyenne des établissements semblables, et inversement.

Évidemment, seule l'analyse combinée de l'ensemble des indicateurs peut donner une image de la réalité complexe des résultats d'un établissement.

Quelques chiffres sur les résultats 2022 à partir des données IVAC

- Le taux de réussite au DNB 2022 est de 88,7 % pour la série générale et 76,4 % pour la série professionnelle.
- 6622²⁰ est le nombre de collèges publics et privés sous contrat en France dont les indicateurs ont pu être calculés.
- 2816 collèges²¹ (42,5 %) ont un taux de réussite au DNB général strictement inférieur à la moyenne nationale (88,7 %).
- 3806 collèges (47,5 %) ont un taux de réussite au DNB général strictement supérieur à la moyenne nationale (88,7 %).
- 10,44 est la note moyenne obtenue aux épreuves écrites du DNB général.
- 69,6 % des élèves ont eu une mention.
- 90,4 % est le taux moyen d'accès de la 6^e à la 3^e.
- 95,1 % est le taux moyen des élèves présents aux épreuves du DNB général.

¹⁹ Notée VA dans la suite.

²⁰ Il y a 6962 collèges publics et privés sous contrat en France en 2022.

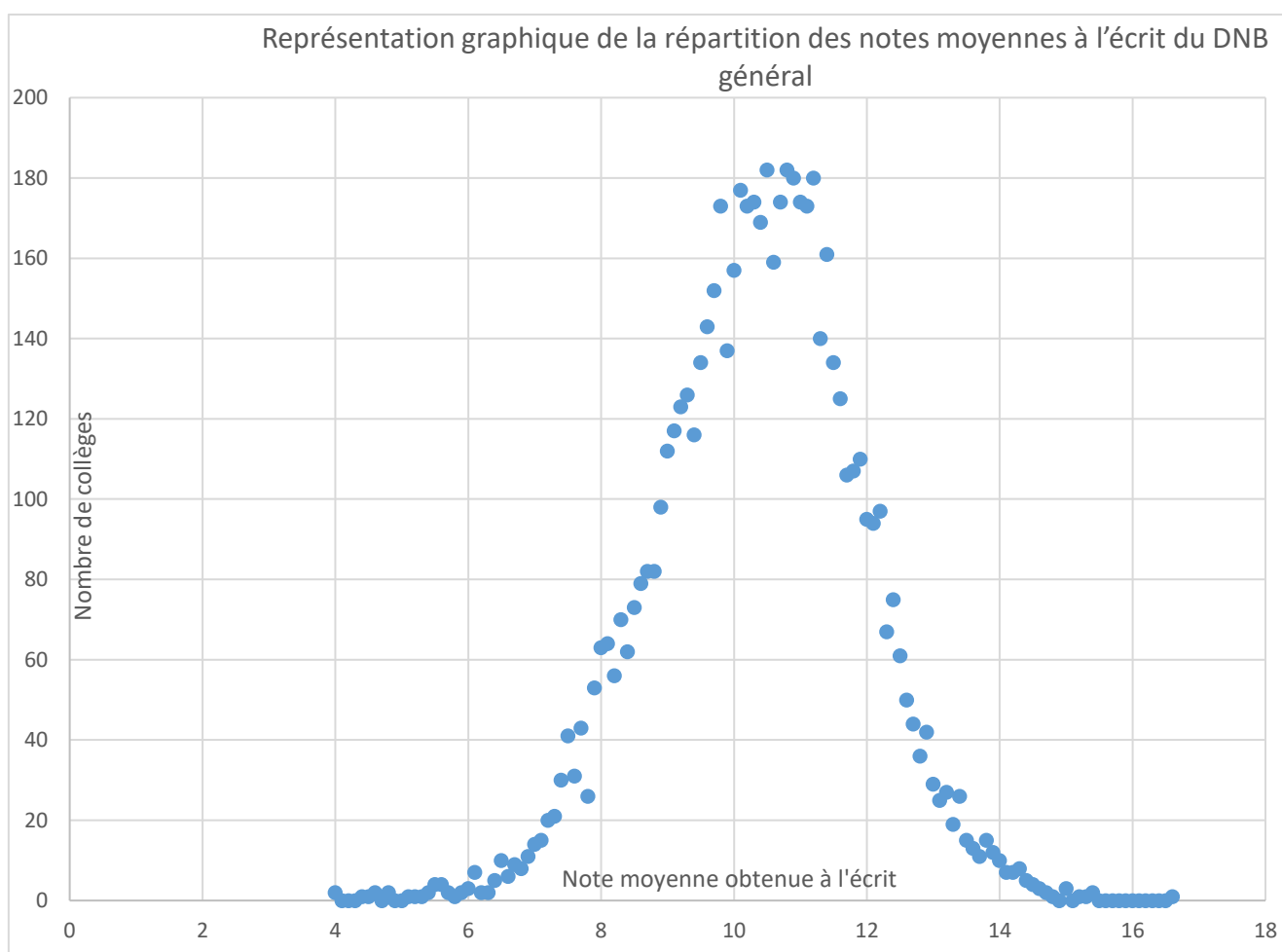
²¹ Les chiffres qui suivent sont établis à partir des 6622 collèges présents dans les données [IVAC](#).

Regards sur les données IVAC

Approche monocritère

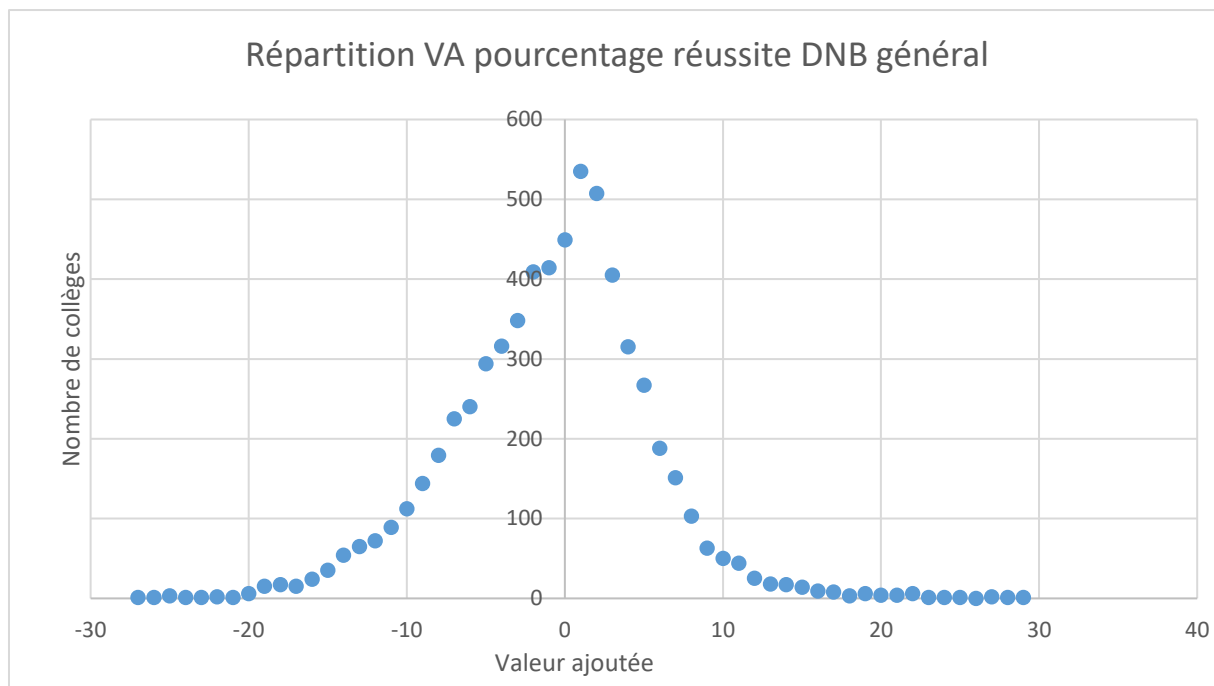
Représentation graphique de la répartition des notes moyennes à l'écrit du DNB général :

- la moyenne la plus faible est de 4/20 et la plus haute est de 16,6/20. L'écart type est de 1,59 ;
- on trouve **1014** établissements dont la note moyenne aux épreuves écrites est inférieure ou égale à 8,8/20, c'est-à-dire inférieure à la moyenne nationale moins un écart type. Parmi eux **687** ont une moyenne inférieure à la moyenne attendue ;
- de même, on trouve **812** établissements dont la note moyenne aux épreuves écrites est supérieure ou égale à 12,1/20, c'est-à-dire supérieure à la moyenne nationale plus un écart type.



Représentation graphique de la répartition de la valeur ajoutée du taux de réussite au DNB général :

- **2816** collèges (42,5 %) ont un taux de réussite au DNB général strictement inférieur à la moyenne nationale (88,7 %) ;
- **3082** collèges (46,5 %) ont une VA sur la réussite au DNB général négative ;



- **2260** collèges (34,1 %) ont une VA sur la réussite au DNB général inférieur à -2 ;
- **3285** collèges (49,6 %) ont un taux de mention inférieur à la moyenne nationale (69,6 %).

Approche multicritère

On a vu que **2816** (42,5 %) collèges ont un taux de réussite au brevet inférieur ou égal à 88 %. En agrégeant les différents indicateurs, on obtient que :

- **2108** (31,8 %) d'entre eux ont une VA sur la réussite du DNB général strictement négative ;
- sur ces 2108 collèges, **1360** (20,5 %) ont une VA négative sur la note moyenne à l'écrit ;
- parmi eux, **1210** (18,3 %) ont un taux de mention inférieur à la moyenne nationale (69,6%) ;
- sur les 1210 collèges restants, **525** (7,9 %) ont un taux d'accès de la 6^e à la 3^e inférieur à la moyenne nationale (90,4 %) ;
- enfin, sur ces 525 collèges **229** (3,5 %) présentent moins de 95 % (moyenne nationale) de leurs élèves au DNB général.

Si on s'intéresse maintenant aux 3806 collèges ayant un taux de réussite au brevet supérieur ou égal à 89 %, en agrégeant les différents indicateurs, on obtient que :

- **975** (14,8 %) d'entre eux ont une VA sur la réussite du DNB général strictement négative ;
- sur ces 975 collèges, **591** (8,9 %) ont une VA négative sur la note moyenne à l'écrit ;
- parmi eux, **172** (2,6 %) ont un taux de mention inférieur à la moyenne nationale (69,6%) ;
- sur les 172 collèges restants, **50** (0,8 %) ont un taux d'accès de la 6^e à la 3^e inférieur à la moyenne nationale (90,4 %) ;
- enfin, sur ces 50 collèges, **15** (0,3 %) présentent moins de 95 % (moyenne nationale) de leurs élèves au DNB général.

Ces quelques chiffres montrent qu'il est difficile d'avoir une vision fine des collèges qui ne sont pas « performants ». S'agit-il des 3082 qui ont une VA négative sur le taux de réussite ? Ou bien des 2816 qui ont un taux de réussite inférieur à la moyenne nationale ? Ou encore des 1014 dont les élèves ont une moyenne à l'écrit inférieure à 8,8/20 ? A priori, ces seuls critères ne suffisent pas à conclure. L'analyse doit donc être multicritère et les seuils de performance restent à définir. En tout état de cause, la majorité des collèges répondent aux attentes en faisant réussir leurs élèves. Enfin, il faudrait certainement aussi tenir compte de l'orientation post 3^e.

Annexe 3 : les performances des collégiens français aux évaluations nationales et internationales

Les évaluations nationales

Les enquêtes CEDRE, mises en place depuis 2003 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, permettent de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau en fin d'école primaire (CM2) et en fin de collège (classe de 3^e). Renouvelées à intervalles réguliers tous les trois ans, ces évaluations permettent de suivre l'évolution du niveau des élèves dans le temps, au regard des objectifs fixés par les programmes officiels dans cinq domaines, dont la maîtrise de la langue et les mathématiques. Les résultats en maîtrise de la langue en 2021 sont en légère hausse en CM2 et stables en classe de 3^e. Les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons. On constate également un écart de performance entre les élèves scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire et les autres élèves. Les premiers enregistrent une baisse des résultats alors que les résultats des seconds demeurent stables.

Concernant les mathématiques, les résultats obtenus par les élèves de CM2 et de 3^e sont en baisse entre l'enquête de 2014 et celle de 2019, alors qu'ils étaient stables entre 2008 et 2014. La baisse concerne de manière égale les garçons et les filles, ces dernières ayant des performances légèrement inférieures à celles des garçons. L'écart de performance entre les élèves scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire et les autres élèves s'est accru au fil des années.

Les évaluations internationales

D'autre part, la France participe à plusieurs évaluations internationales de performances des élèves. Celles qui concernent les élèves scolarisés au cycle 3 et au cycle 4 en collège sont :

1. l'enquête PIRLS²² pilotée par l'IEA²³. Tous les cinq ans, PIRLS évalue les compétences des élèves scolarisés au grade 4, soit le CM1 en France, en compréhension de l'écrit. La France participe à cette étude depuis sa création en 2001 (2001, 2006, 2011, 2016, 2021) ;
2. l'enquête TIMSS²⁴ pilotée par l'IEA. Tous les quatre ans depuis 1995, TIMSS évalue les compétences en mathématiques et en sciences des élèves scolarisés aux grades 4 et 8 à savoir l'équivalent des classes de CM1 et de 4^e en France. Pour ce qui concerne les élèves de CM1, la France a participé à l'enquête pour la première fois en 2015 puis une deuxième fois en 2019 et enfin en 2023. Pour les élèves de 4^e, la France a participé à la première édition de l'étude, en 1995, et puis à celle de 2019 et à nouveau en 2023 ;
3. l'enquête ICILS²⁵ pilotée par l'IEA, qui mesure le niveau de connaissances scolaires des élèves de 4^e en lettrisme numérique et en pensée informatique. La France a participé à l'enquête pour la première fois en 2018 ;
4. l'enquête PISA²⁶, pilotée par l'OCDE. Tous les trois ans, depuis 2000, PISA évalue les compétences des élèves de quinze ans dans trois domaines clés : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. À chaque cycle PISA, un de ces domaines est privilégié par rapport aux autres, ce qui permet une étude approfondie des résultats et des évolutions le concernant.

En 2022, la France a également participé à l'enquête ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study* - Étude internationale sur l'éducation civique et citoyenne) pilotée par l'IEA. Cette étude s'intéresse à la façon dont les jeunes sont préparés à leur rôle de citoyen. Pour cela, l'étude aborde les connaissances, les attitudes et l'engagement civiques et citoyens des élèves scolarisés au grade 8 – l'équivalent de la classe de 4^e en France. Cette étude n'est pas incluse dans cette synthèse puisque les premiers résultats ne seront publiés qu'à la fin de l'année 2023.

²² *Progress in International Reading Literacy Studies* – Étude internationale sur l'évolution des acquis en lecture et en compréhension.

²³ L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) est une organisation internationale indépendante à but non lucratif, qui réunit des instituts et organismes de recherche publics situés dans 60 pays. Depuis 1958, l'IEA met en place des études visant à étudier le lien entre les programmes prescrits, ceux qui sont mis en œuvre dans les classes, et les résultats des élèves. Ses enquêtes couvrent environ 100 systèmes éducatifs dans le monde.

²⁴ *Trends in International Mathematics and Science Study* - Étude internationale sur l'évolution des acquis en mathématiques et en sciences.

²⁵ *International Computer and Information Literacy Study* - Étude internationale des compétences en littératie numérique et pensée informatique.

²⁶ *Program for International Student Assessment* – Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

1. Synthèse des résultats de l'enquête PIRLS 2021²⁷

Avec un score global moyen de 514 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points), mais en deçà de la moyenne européenne (527 points). Singapour (587), Hong Kong (573) et la Russie (567) se partagent les meilleurs résultats au niveau international. Les premiers pays de l'Union européenne (UE) sont la Finlande (549) et la Pologne (549).

Après quinze années de baisse continue de la performance globale française, et dans le contexte particulier lié à la pandémie mondiale de Covid-19, le score de la France enregistre toutefois une stabilité en 2021, là où la grande majorité des pays de l'Union européenne affichent une baisse statistiquement significative, en moyenne de 11 points par rapport à 2016.

Les performances des élèves français fondées sur la compréhension de textes narratifs et informatifs restent stables depuis 2016. Celles qui le sont sur les processus de compréhension les plus complexes (« Interpréter » et « Apprécier ») augmentent de 9 points et celles sur les plus simples (« Prélever » et « Inférer ») restent stables.

2. Synthèse des résultats de l'enquête TIMSS 2019²⁸

En mai 2019, 46 pays ou provinces ont participé à l'enquête internationale TIMSS pour évaluer les performances en mathématiques et en sciences des élèves de grade 8, correspondant à la classe de 4^e en France. Sont reportés ci-après les principaux constats qui émergent de l'enquête.

Des résultats inférieurs à la moyenne internationale. Les élèves français obtiennent un score moyen de 483 points en mathématiques. Ce score est inférieur à la moyenne internationale des pays de l'OCDE participants (511 points). Il n'est pas significativement différent de celui de la Nouvelle-Zélande ou de la Roumanie. En revanche, il est inférieur à celui de tous les pays de l'OCDE ou de l'UE participants (hors Chili). Les pays d'Asie du Sud-Est (Singapour, Taïwan, Corée du Sud, Japon et Hong Kong) sont les plus performants en mathématiques en 2019 à ce niveau scolaire.

Une forte baisse du score moyen en 24 ans. Il s'agit de la seconde participation de la France à cette étude à ce niveau scolaire, la première ayant eu lieu en 1995. Le score moyen de la France en mathématiques en classe de 4^e est en baisse de 47 points depuis 1995, soit 60 % d'écart type. Cette baisse correspond à une année scolaire. En 2015, les élèves de CM1 avaient été évalués en mathématiques par TIMSS (enquête « TIMSS 4 »). Le score moyen de la France la plaçait en dernière position des pays européens. Les élèves qui étaient scolarisés en CM1 en 2015 sont majoritairement scolarisés en 4^e en 2019. Ces élèves sont donc de la même génération que celle qui est concernée par « TIMSS 4 ». La position de la France dans le classement international des pays communs aux deux études reste inchangée en quatre ans.

Un faible pourcentage d'élèves dans les groupes les plus performants. TIMSS caractérise le niveau des élèves à partir de scores de référence. Seulement 2 % des élèves français atteignent, en 2019, le « niveau avancé » tel qu'il est défini dans l'enquête. Ils sont 50 % à Singapour, à Taïwan ou en Corée du Sud et 11 % en moyenne dans l'UE. Par ailleurs, 12 % des élèves de France n'atteignent pas le « niveau bas » défini par TIMSS (400 points de score). Ce pourcentage est dans la moyenne internationale. Ils étaient 3 % en 1995.

Des écarts de performance réduits qui sont imputables aux faibles résultats des meilleurs élèves. L'écart de score entre les élèves les moins performants et les plus performants est en France le plus faible parmi les pays de l'OCDE et de l'UE participants. Ce résultat peut apparaître en contradiction avec ce qui a pu être constaté pour la France dans d'autres évaluations internationales en mathématiques, notamment dans l'étude PISA 2012. Cet écart réduit s'explique en partie par le fait que le score des élèves les plus performants en France est significativement inférieur à celui des élèves les plus performants des autres pays (excepté le Chili).

À la différence de la plupart des autres pays, on constate, en France, un écart significatif de performance en mathématiques entre les filles et les garçons. En moyenne dans l'ensemble des vingt pays participants appartenant à l'OCDE ou à l'UE, il n'y a pas de différence de performance entre les filles et les garçons en mathématiques au huitième grade. Cependant, la France fait partie des cinq pays (avec l'Italie, Israël, la Hongrie et le Portugal) où cette différence est significativement à l'avantage des garçons.

²⁷ Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), note d'information n. 23.21.

²⁸ Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), notes d'information n. 20.46, 20.47 et 20.48.

Une meilleure performance en géométrie, statistiques et probabilités, qu'en algèbre.

Le cadre d'évaluation de TIMSS 2019 en mathématiques s'organise selon deux dimensions. D'une part, quatre thèmes mathématiques concernent les champs de connaissances à évaluer : nombres et calculs, calcul littéral et fonctions, géométrie, statistiques et probabilités. D'autre part, trois processus précisent à quel niveau cognitif ces connaissances s'expriment : connaître, appliquer et raisonner.

Parmi les thèmes relatifs aux mathématiques, les statistiques et probabilités (496 points) et la géométrie (493 points) sont les mieux maîtrisées par les élèves de France, en comparaison du score global (483 points). En revanche, l'algèbre (468 points) et, dans une moindre mesure, les nombres et les calculs (477 points) sont moins bien maîtrisés. Ce profil correspond au profil moyen des pays de l'OCDE et de l'UE.

Parmi les processus cognitifs, le processus « connaître » (473 points) est un point faible en France. Les items de ce processus évaluent l'acquisition des connaissances, procédures et répertoires de calcul sous-tendant toute activité mathématique à ce niveau scolaire. Les items des processus « appliquer » (485 points) et surtout « raisonner » (489 points) sont mieux réussis. Ce profil est également similaire au profil moyen des pays de l'OCDE et de l'UE.

Confiance en soi et motivation dans la moyenne des pays de l'OCDE et de l'UE.

Un questionnaire de contexte était également proposé aux élèves. L'attitude des élèves à l'égard des apprentissages en mathématiques montre une confiance en soi et une motivation dans la moyenne des pays de l'OCDE et de l'UE participants. Les élèves de France sont en effet 45 % à ne pas être confiants en leurs capacités en mathématiques. La moyenne internationale est de 46 %.

TIMSS interroge également les enseignants de mathématiques et les principaux des collèges dont les élèves ont participé à l'évaluation. Parmi les principaux éléments de contexte, il y a le temps d'instruction, le taux d'assiduité des élèves, le temps consacré au travail à la maison et le sentiment de satisfaction des enseignants par rapport à leur métier.

En France, le temps d'instruction annuel en mathématiques au huitième grade déclaré par les enseignants et les chefs d'établissement est comparable à la moyenne UE/OCDE : 125 heures contre 124 heures. Toutefois, d'un point de vue relatif, avec 11,2 % du temps total d'instruction en 4^e consacré aux mathématiques, la France figure parmi les trois pays où ce temps relatif est le moins élevé. En moyenne, il est de 12,8 % et il varie de 10,3 % au Japon à 16,4 % au Chili. On observe une corrélation négative entre le temps d'instruction et la performance moyenne, ce qui peut être paradoxal. Cependant, cette corrélation est à interpréter avec précautions, les familles de pays d'Asie du Sud-Est (Japon et Corée du Sud) faisant largement appel à des enseignements hors temps scolaire qu'ailleurs.

La France affiche par ailleurs un taux d'assiduité de ses élèves parmi les plus élevés des pays participants. En effet, 63 % d'entre eux déclarent ne jamais, ou presque jamais, être absents du collège. Ils sont 56% en moyenne internationale (OCDE et UE), 94% en Corée du Sud, 33% en Finlande.

Le temps consacré au travail à la maison est en revanche assez faible en France pour ce qui concerne les devoirs donnés par les professeurs de mathématiques. À la question « Lorsque votre professeur de mathématiques vous donne des devoirs, combien de minutes environ consacrez-vous habituellement à vos devoirs ? », 50 % des élèves en France déclarent y consacrer plus de 15 minutes. Ils sont 61 % en moyenne internationale (OCDE et UE).

Les professeurs français sont, avec leurs collègues finlandais et japonais, les moins nombreux à se déclarer très satisfaits de leur métier : 32 % des élèves en France ont un enseignant très satisfait de son métier contre 45 % en moyenne à l'international (OCDE et UE).

2. Synthèse des résultats de l'enquête ICILS 2018²⁹

La France a participé pour la première fois à l'enquête en 2018, aux côtés de onze autres pays et deux provinces.

En lettrisme numérique, les élèves français occupent une position médiane parmi les pays participants. Selon le cadre de l'évaluation ICILS 2018, le lettrisme numérique comprend quatre sous-dimensions : la compréhension de l'utilisation d'un ordinateur, la collecte de l'information, la production d'information et la communication numérique.

²⁹ Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), note d'information n.20.04.

En France, dans les programmes d'enseignements du cycle 4 (5^e, 4^e et 3^e), le lettrisme numérique ne correspond pas à un enseignement particulier, car il aborde des notions transversales, utilisées en technologie et potentiellement dans toutes les matières.

Les élèves français obtiennent un score moyen de 499, dans la moyenne internationale qui se situe à 496 points. Les meilleurs scores moyens reviennent au Danemark (553) et à la République de Corée (542). L'Italie (461), l'Uruguay (450) et le Kazakhstan (395) obtiennent les scores moyens les plus faibles.

L'échelle de performance en lettrisme numérique est décrite à travers cinq niveaux de complexité croissante, du niveau « inférieur à 1 » jusqu'au niveau 4. Les élèves français sont majoritairement dans les groupes 1 et 2 (70 %), qui correspondent à des élèves qui utilisent des commandes logicielles simples pour effectuer à la fois des recherches de base, de la collecte de l'information et de la communication. Ils démontrent une familiarité avec les règles de mise en page de base des documents électroniques ainsi qu'une connaissance des mécanismes de protection des informations personnelles. Par ailleurs, à peine 1 % des élèves français atteint le niveau 4. La République de Corée est le seul pays où la proportion d'élèves dans le niveau 4 dépasse les 5% (elle atteint 9 %). Les élèves qui atteignent le niveau 4 exercent un contrôle et un esprit critique lorsqu'ils recherchent des informations et créent des documents d'information en tenant compte du public et de l'objectif de communication. Ils sont conscients des problèmes pouvant survenir lors de l'utilisation d'informations confidentielles sur internet.

Les élèves français occupent aussi une position médiane en pensée informatique. La pensée informatique est le type de raisonnement utilisé lors de la programmation sur un ordinateur ou du développement d'une application pour un autre type d'appareil numérique. Les élèves de 4^e évalués lors de l'enquête ICILS 2018 ont bénéficié de nouveaux programmes entrés en vigueur à la rentrée 2016 dans lesquels la pensée informatique est présente dans les référentiels de mathématiques, de sciences et de technologie du cycle 4 (classes de 5^e, 4^e et 3^e). Dans l'échelle des niveaux établis par l'enquête, 52% des élèves français, et 50% en moyenne internationale, se situent dans le niveau intermédiaire. Ces élèves font preuve de compréhension de la programmation en proposant des solutions permettant de résoudre de manière pratique des problèmes du monde réel. Ils mettent en œuvre des solutions complètes en utilisant une logique non linéaire.

En France, comme dans la très grande majorité des pays participants, les filles sont plus performantes que les garçons en littératie numérique, alors que l'écart n'est pas significatif en pensée informatique.

Dans les deux domaines évalués, les scores moyens sont plus élevés pour les élèves de milieux plus favorisés socialement ou disposant de plus de ressources culturelles à la maison, comme les livres.

Enfin, les performances sont plus élevées lorsque le taux d'équipement numérique des familles est important. En France, cette incidence est plus faible que pour la moyenne des pays.

3. Synthèse des résultats de l'enquête PISA 2018³⁰

Compréhension de l'écrit : les résultats restent stables

Tous les trois ans, depuis 2000, l'enquête PISA évalue les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique. En 2018, tout comme en 2000 et 2009, la compréhension de l'écrit était au centre de l'évaluation menée dans 79 pays. Avec un score moyen de 493 points, en 2018 les résultats de la France se situent au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, alors qu'en 2009 la moyenne de la France n'était pas significativement différente de celle de l'OCDE. Les résultats de la France sont stables entre 2009 et 2018.

La répartition des élèves entre les plus et les moins performants est également stable. En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 23 % des élèves se situent sous le niveau 2 de l'échelle de compétences établie par PISA. En France, cette part s'élève à 21 %, soit en dessous de la moyenne internationale. Elle est stable depuis 2009 alors qu'elle avait fortement progressé entre 2000 (15 %) et 2009 (20 %). Quant à la part des élèves très performants (au-dessus du niveau 4), elle est comparable sur les trois années dans lesquelles la France a été évaluée (autour de 9 %), et dans la moyenne de l'OCDE.

³⁰ Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), note d'information n. 19.50.

Les performances varient fortement selon le niveau d'enseignement à 15 ans. Les élèves français de 15 ans scolarisés en lycée général et technologique obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En revanche, les élèves scolarisés en lycée professionnel ou encore au collège ont un score très inférieur à cette moyenne.

L'écart de performance est toujours en faveur des filles, mais se réduit. Depuis 2009, en France la tendance est à la diminution des écarts (40 points d'écart en 2009) avec davantage de filles sous le niveau 2 et plus de garçons dans les hauts niveaux.

Les résultats de la France sont parmi les plus fortement corrélés des pays de l'OCDE avec le niveau socio-économique et culturel des familles. Cependant, après une forte hausse entre 2000 et 2009, cette corrélation se stabilise.

Les élèves français réussissent mieux dans le processus « localiser l'information ». La maîtrise de la compréhension de l'écrit, comme définie dans le cadre de l'évaluation PISA, nécessite que l'élève soit capable de mettre en œuvre différents processus : lire de façon fluide, localiser l'information d'un texte (extraire l'information, rechercher et sélectionner le texte pertinent), comprendre (saisir le sens littéral, intégrer et établir des interférences) et évaluer et réfléchir (évaluer la qualité et la crédibilité, réfléchir sur le contenu et la forme) sur des formats de textes divers (sources uniques ou multiples, textes dynamiques ou statiques, textes mixtes, etc.). En 2018, les scores des élèves français se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE dans tous les processus de compréhension de l'écrit et particulièrement dans « localiser l'information » qu'ils réussissent mieux que les autres processus.

Culture mathématique et en culture scientifique : des résultats stables également, et supérieurs à la moyenne OCDE

En 2018, en culture mathématique, la France obtient un score global de 495. Ce score est stable depuis 2012 (495 en 2012 et 493 en 2015) après avoir significativement baissé entre 2003 et 2012 (score de 511 en 2003). Ce score est redevenu significativement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (489), comme il l'était en 2003. La part des élèves français les plus performants en France se situe dans la moyenne de l'OCDE (11 %) tandis que celle des élèves les moins performants est légèrement inférieure en France (21,3 % contre 24 % dans l'OCDE). En culture scientifique, avec un score moyen de 493 points en 2018, la France fait partie des 20 pays dont le score moyen est statistiquement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (489).

Des écarts toujours importants selon l'origine sociale, qui se situent au-dessus de la moyenne OCDE, mais de façon moins prononcée que dans les années précédentes (2012 pour la culture mathématique, 2015 pour la culture scientifique).

Les scores des garçons et des filles sont comparables en culture scientifique. En revanche, en culture mathématique, les performances des garçons sont supérieures à celles des filles.

L'enquête PISA recueille aussi des informations sur les attitudes et comportements des élèves. S'ils ne sont pas plus anxieux que leurs camarades des pays de l'OCDE, les élèves français se déclarent moins confiants quant à leur capacité à affronter des difficultés.

Annexe 4 : exemples internationaux de dispositifs introduisant de la flexibilité dans l'organisation de l'enseignement

Exemples relatifs à la durée du cursus

En Irlande, les élèves âgés de 15 ans qui ont obtenu le certificat de fin de scolarisation secondaire inférieure (*Leaving Certificate*) peuvent bénéficier d'une année de transition (*Transition Year*), entre le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire. Cette année répond à une logique d'orientation et d'approfondissement, elle vise principalement à accompagner les élèves dans la construction de leur parcours d'études et professionnel. Le « *Transition Year* » est un programme qui fait partie de l'offre de formation des établissements scolaires. Il est optionnel ou obligatoire pour les élèves, selon la politique de l'établissement. Durant cette année, on propose aux élèves un éventail d'enseignements qui ne sont pas inclus dans l'offre de formation du secondaire, comme la menuiserie ou les études juridiques, et des formations axées sur des compétences, comme le « mentorat sportif » ou la « prise de parole en public ». Les méthodes pédagogiques privilégiées sont les ateliers, le travail en groupe, la mise en œuvre de projet, et il n'y a ni évaluation ni examen. Les élèves ont aussi l'occasion de faire des stages en entreprise et des expériences de vie active. L'objectif est de permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences, moins académiques, et d'identifier leurs forces et leurs faiblesses afin de mieux choisir les disciplines de la suite de leur parcours d'études. En effet, en Irlande, les élèves choisissent le nombre, la combinaison et la nature des disciplines (générales, techniques, professionnelles) qui vont constituer leur plan d'études secondaires supérieures (*Senior Cycle*).

En Belgique francophone, le système prévoit plusieurs possibilités d'extension du cursus scolaire à des fins de remédiation et d'orientation. Une première possibilité est offerte aux élèves qui n'ont pas obtenu le certificat d'études de base (CEB) à la fin de l'école primaire (élèves âgés de 12 ans). Ceux-ci doivent fréquenter une année dite « différenciée », organisée au sein des établissements de l'enseignement secondaire inférieur. Cette année doit permettre l'intégration des élèves concernés dans l'enseignement ordinaire, en vue de la maîtrise des « Socles de compétences » visée pour tous les élèves à 14 ans. Une deuxième possibilité est offerte aux élèves qui n'ont pas atteint le niveau de maîtrise des socles : une année dite « spécifique » est organisée au sein des établissements du secondaire supérieur.

Dans les deux cas, l'année supplémentaire ne consiste pas en la répétition de l'année précédente. Elle est organisée selon une grille horaire différente par rapport à celle du cursus ordinaire, adaptée aux besoins de l'élève à travers un « plan individuel d'apprentissage ». Ainsi, l'horaire hebdomadaire global passe de 28 h du cursus ordinaire à 32 h et à 34 h pour les années « différenciée » et « spéciale », respectivement, et la répartition de l'horaire par discipline est également différente (cf. tableau ci-dessous). Les équipes éducatives ont la possibilité d'initier des méthodes ou des projets originaux. Dans le cas de l'année « spécifique », une partie de la formation (un maximum de deux tiers des périodes réservées à ce cursus) peut être consacrée à la participation à des cours techniques ou de pratique professionnelle relevant d'un ou de plusieurs secteurs.

Le tableau ci-après compare les grilles horaires des cursus ordinaire, « différencié » et « spécial » relatives au français et aux mathématiques.

	Cursus ordinaire	Année différenciée (pour les élèves n'ayant pas obtenu le certificat de fin d'études élémentaires)	Année spéciale (pour les élèves n'ayant pas atteint un niveau suffisant de maîtrise des socles de compétences à la fin du secondaire inférieur)
Français	6 et 5 périodes de 50 min hebdomadaires, en 1 ^{re} et 2 ^e années, respectivement.	8 à 14 périodes hebdomadaires de 50 min. dont 2 de formation historique et géographique.	9 à 14 périodes hebdomadaires. dont 2 de formation historique et géographique.
Mathématiques	4 et 5 périodes de 50 min hebdomadaires, en 1 ^{re} et 2 ^e années, respectivement.	6 à 11 périodes hebdomadaires de 50 min. dont 2 d'initiation scientifique.	6 à 11 périodes hebdomadaires de 50 min. dont 2 ou 3 d'initiation scientifique.

Modularisation au sein des programmes.

En Angleterre, les programmes d'anglais et de mathématiques de l'école élémentaire et du premier cycle du secondaire inférieur (élèves âgés de 5 à 14 ans) définissent des éléments « seuil » et des éléments « pour aller loin » afin d'aider les enseignants à cibler les objets d'études et les repères de progression facilitant la remise à niveau des élèves en difficulté, tout en répondant aux exigences des autres élèves. Ainsi, le programme de mathématiques du *key stage 3* (élèves âgés de 11 à 14 ans) établit que : « *Les élèves qui saisissent les concepts rapidement devraient être stimulés en se voyant proposer des problèmes complexes à travers de nouveaux concepts et contenus. Ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment le contenu antérieur devraient consolider leur compréhension, par des exercices supplémentaires, avant de passer à un autre niveau. Ainsi, le programme précise le contenu mathématique qui devrait être enseigné à tous les élèves, en type standard, et le contenu mathématique supplémentaire à enseigner aux élèves plus performants, en caractères gras et entre accolades {...}* ».

Modularisation de l'organisation des programmes.

Toujours en Angleterre, au sein du deuxième cycle du secondaire inférieur durant lequel les élèves – âgés de 14 à 16 ans – préparent les examens de fin de cycle (les *General Certificates of Secondary Education – GCSE's*), il est possible de choisir deux niveaux de difficulté, le « niveau fondamental » et le « niveau plus élevé » (*GCSE foudation* ou *GCSE higher tier*) dans les disciplines « anglais », « mathématiques » et « sciences naturelles-physique-chimie ». Chacun des niveaux correspond à un programme spécifique, et dispose de créneaux horaires particuliers au sein de l'offre de formation de l'établissement.

De manière similaire, en Irlande, les élèves qui fréquentent le *Junior Cycle* (âgés de 12 à 15 ans) peuvent choisir entre deux niveaux d'approfondissement des programmes des disciplines « anglais », « mathématiques » et « gaélique » : « *ordinary level* » et « *higher level* ». Chaque programme correspond à un examen de fin d'études qui mène à l'obtention d'un *Junior Certificate*.

Annexe 5 : exemple d'emploi du temps pour les parcours séparés en 6^e et 5^e

Premier cas : sans modification des horaires disciplinaires

Il s'agit de créer des ensembles de trois classes (± 1 classe) hétérogènes par niveau. Chaque classe comporte, au maximum, 26 élèves³¹.

Dans cette proposition, tous les élèves ont le même horaire par discipline³². Il s'agit de créer, dans ces ensembles, de nouveaux regroupements, exclusivement en français et en mathématiques, afin de réduire la taille du regroupement des élèves les plus en difficulté (ceux qui suivent le parcours des fondamentaux). Ainsi, le nombre maximum d'élèves par regroupement devra être limité à 20 pour les élèves ayant besoin de consolider leurs connaissances et à 30 pour les autres élèves (qui suivent le parcours des approfondissements). Les autres enseignements se font, comme habituellement, dans la classe initiale.

Les enseignements de français et de mathématiques auraient lieu, pour tous, le matin. On utiliserait alors trois matinées de 3 h ($4,5 \text{ h} \times 2$).

Pour fixer les idées, on prend l'exemple d'un collège ayant cinq classes par niveau (6^e, 5^e) et un effectif de 127 élèves par niveau. Dans cette organisation, on doit donc constituer deux ensembles. Un ensemble (Ens1), constitué d'élèves de deux classes répartis en deux regroupements (l'un, de 20 élèves suivant le parcours des fondamentaux, et l'autre, de 30 élèves suivant le parcours des approfondissements), pour un total de 50 élèves ($30 + 20$) et un ensemble (Ens2), constitué d'élèves de trois classes, répartis en trois regroupements (un regroupement pour le parcours des fondamentaux et deux regroupements d'approfondissements), pour un total de 77 élèves ($20 + 29 + 28$). Dans l'ensemble Ens1, il y a donc un regroupement d'élèves (R2) qui suit le parcours des fondamentaux et un regroupement (R1) qui suit le parcours des approfondissements. En revanche, dans l'ensemble Ens2, il y a deux regroupements (R1 et R2) qui suivent le parcours des approfondissements et un regroupement (R3) qui suit le parcours des fondamentaux.

Avantages : ne change pas les horaires actuels, pas de surcoût en heure-professeur, sauf pour les établissements n'ayant que des classes à plus de 26 élèves. En effet, on aurait alors besoin d'un regroupement supplémentaire par rapport au nombre de classes, afin de respecter le nombre maximum d'élèves dans chaque regroupement.

Inconvénients : une double contrainte d'emploi du temps :

Les heures de français et de mathématiques en 6^e et 5^e ont lieu uniquement le matin ;

Un alignement des plages horaires de mathématiques et de français pour les regroupements d'un même ensemble.

Exemple de grille horaire :

HORAIRES	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Plage 1					
Plage 2	Ens1 : Maths + Français	Ens1 : Maths + Français		Ens1 : Maths + Français	
Plage 3					
Plage 4	Pause déjeuner			Pause déjeuner	
Plage 5					
Plage 6					
Plage 7					
Plage 8					

³¹ En 2019, le nombre moyen d'élèves par classe au collège est de 25,6, source DEPP.

³² On se conformera à la grille horaire en vigueur à la rentrée 2023.

HORAIRES	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Plage 1		Ens2 : Maths + Français	Ens2 : Maths + Français		Ens2 : Maths + Français
Plage 2					
Plage 3					
Plage 4		Pause déjeuner			Pause déjeuner
Plage 5					
Plage 6					
Plage 7					
Plage 8					

Deuxième cas : avec des heures complémentaires pour le parcours des fondamentaux

On reprend ici l'exemple d'un collège avec 5 classes par niveau (6^e, 5^e) et un effectif de 127 élèves par niveau, en utilisant les mêmes notations, mais cette fois on ajoute des heures pour les regroupements du parcours des fondamentaux. Par exemple, 1,5 h de français et 1,5 h de mathématiques supplémentaires par semaine. L'horaire passe donc à 6 h en français et à 5 h en mathématique pour les élèves suivant ce parcours. Nous avons donc besoin d'utiliser 4 matinées de 3 h. Les élèves suivant le parcours des approfondissements pourraient, sur la matinée, non commune, suivre l'heure de consolidation en mathématiques ou en français (en 6^e), suivre des heures consacrées au dispositif « devoirs faits », ou suivre un enseignement optionnel, etc.

Avantage : renforcement de l'aide apportée aux élèves en difficulté.

Inconvénients : davantage de contraintes sur la conception de l'emploi du temps. Les regroupements à moins de 20 élèves font 28 h de cours³³ en 6^e et 29 h en 5^e. Ainsi, si l'on reste dans le cadre de la loi (6 h de cours maximum par jour), il faut 4 h de cours le mercredi matin. Il y a un surcoût de 3 h professeurs par ensemble ou 2 h (en 6^e) si on intègre l'heure de consolidation en français ou mathématiques.

Exemple de grille horaire :

HORAIRES	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Plage 1	Ens1 : Maths + Français	Ens1 : Maths + Français		Ens1 : Maths + Français	Ens1 : R1 : Options + devoirs faits R2 : Maths + Français
Plage 2					
Plage 3					
Plage 4	Pause déjeuner	Pause déjeuner		Pause déjeuner	Pause déjeuner
Plage 5					
Plage 6					
Plage 7					
Plage 8					

³³ On considère en effet que ces élèves n'auront pas besoin de suivre l'heure de consolidation en mathématiques et en français.

HORAIRES	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Plage 1	Ens2 : Maths + Français	Ens2 : Maths + Français	Ens2 : Maths + Français		Ens2: R1 et R2 : Options + devoirs faits R3 : Maths + Français
Plage 2					
Plage 3					
Plage 4	Pause déjeuner	Pause déjeuner			Pause déjeuner
Plage 5					
Plage 6					
Plage 7					
Plage 8					

Annexe 6 : liste des personnalités auditionnées

Janvier 2023

- Michel Develay, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière LYON 2, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation : 19 janvier 2023.
- Jean-Pierre Véran, inspecteur d'académie honoraire, membre du comité de rédaction de la Revue internationale d'éducation de Sèvres (France Education International) : 19 janvier 2023.
- Les Éditeurs d'Éducation : Célia Rosentraub, présidente de l'association les Éditeurs d'Éducation et directrice générale des Éditions Hatier, Agnès Botrel, directrice du secondaire des Éditions Magnard, Delphine Dourlet, directrice du secondaire des Éditions Nathan et Yves Manhès, directeur général des Éditions Belin : 26 janvier 2023.

Février 2023

- Jérôme Saltet, auteur de *Changer le collège, c'est possible !*, créateur des éditions Play Bac, co-inventeur du jeu éducatif *Les Incollables* et du journal quotidien *Mon quotidien* : 9 février 2023.
- Marie Duru-Bellat, professeure émérite en sociologie : 9 février 2023.
- Audrey Chanonat, secrétaire nationale de la commission « Éducation et pédagogie », et Mireille Chovet, représentantes du syndicat SNDPEN : 9 février 2023.

Mars 2023

- Jean-Paul Brighelli, enseignant et essayiste : 9 mars 2023.
- Mara Goyet, écrivaine et professeure de collège : 9 mars 2023.
- Thierry Rocher, adjoint au sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire et Sandra Andreu, cheffe du bureau de la conception et du pilotage des évaluations des élèves, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : 9 mars 2023.
- Agnès Joste, professeure agrégée de lettres classiques, Virginie Blanchet, professeure agrégée de lettres modernes et Véronique Marchais, professeure agrégée de lettres modernes : 30 mars 2023.
- Nathalie Bulle, directrice de recherche au CNRS, Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne : 30 mars 2023.

Avril 2023

- Jean-Rémi Girard, président national, et Sébastien Vieille, secrétaire national à la pédagogie, représentants du syndicat SNALC : 20 avril 2023.

Mai 2023

- Monique Canto Sperber, philosophe, directrice de recherche au CNRS : 11 mai 2023.
- Julien Giovacchini et David Furst, membres du secrétariat national du syndicat iD-FO : 11 mai 2023.
- Igor Garnarczyk, secrétaire national du syndicat SNUPDEN-FSU : 11 mai 2023.
- Éric Charbonnier, analyste à la Direction de l'éducation et des compétences, OCDE : 25 mai 2023.