

Les Actes du Colloque

du 13 décembre 2003 à l' IUT de St-DENIS

« Le collège unique : outil de promotion collective »

N° doc	ACTES du COLLOQUE en TROIS PARTIES	Page
	Première Partie: Ouverture du colloque	
1	Accueil, Remerciements et Préambule par Francine BEST	3
2	Conférence du 13 décembre 2003 : Histoire du Collège Unique par Claude LELIÈVRE	7
3	Introduction aux travaux prévus en ateliers par Rolande MILLOT	15
	Deuxième Partie: Les Travaux réalisés en Atelier	
4	Introduction à la seconde partie des Actes: les Ateliers F. B.	17
5	Atelier 1: Des collègues ,en ZEP, qui réussissent et font réussir F -R. G.& D.B.	19
6	Atelier 2: Quelles démarches ? Quels dispositifs ? Quelles pratiques d' Ets etc ? J.F.	27
7	Atelier 3: Quels contenus ? L'évaluation J-M Z.	33
8	Atelier 4: Le statut du collégien ,le statut de l'équipe éducative A. B.	39
9	Atelier 5: Produire au collège J.F & J-P.B.	45
10	Atelier 6: Citoyenneté, mixité , laïcité G. C-B.	51
11	Atelier 7 Vivre ensemble, apprendre ensemble, etc E.B.& J.R .	61
12	Atelier 8 L'orientation au collège ; la formation du projet personnel ; le tutorat C. A. & J-P.B._	65
13	Atelier 9 Construction des savoirs et hétérogénéité P.C.	75
	Troisième Partie: Les Tables Rondes	
14	Introduction à la troisième partie : les Tables Rondes (F.B)	77
15	Témoignage et Réflexions par Gaston MIALARET	79
16	L'équipe éducative, agent de la promotion collective par Jean Louis AUDUC	83
17	Notre Utopie scolaire pour le Collège du 21ème siècle par Yves ZARKA	87
18	Les Collégiens ont besoin d'enseignants capable de les aider à - - - - par Elisabeth BOURGAIN	93
19	Pour de nouvelles méthodes de travail par Olivier LE DEUFF	95
20	Le collège unique : analyse et propositions par Roger MONJO	97
21	Quelle stratégie demain ? par Jean Michel ZAKHARTCHOUK	107
22	Après le colloque : Perspectives de réflexions et d'actions par Bruno MATTÉI	111
23	Après le colloque : Les conséquences logiques d'un choix par Raymond MILLOT	115
24	Index alpha des <i>autres documents</i> (contributions etc) publiés sur www.collegeunique.org	118

Actes du colloque sur le collège unique du 13 décembre 2003
à l'IUT de St Denis

LE COLLÈGE UNIQUE, OUTIL DE PROMOTION COLLECTIVE

ACCUEIL ET REMERCIEMENTS

Le Directeur de l'IUT de SAINT-DENIS souhaite la bienvenue aux nombreux participants et exprime son attachement au collège unique, source de démocratisation du système éducatif, à condition d'éviter toute orientation sélective précoce et tout retour à des filières. Il se réjouit d'accueillir ce colloque dans les locaux de l'IUT.

Au nom des organisateurs du colloque (1) Francine Best remercie vivement Jean-Marie GOURDON, Directeur de l'IUT de St Denis et remercie non moins chaleureusement la Mairie du XIII^{ème} arrondissement de Paris, son maire, la maire-adjointe aux affaires scolaires qui ont accueilli la conférence de Presse en Juin ainsi que les multiples réunions préparatoires, dans les meilleures conditions que l'on puisse espérer.

QUI SOMMES-NOUS ?

Tous et toutes, ou presque, que nous en soyons ou non les représentants, faisons partie de mouvements pédagogiques et de syndicats divers.

...mouvements pédagogiques « anciens », comme l'AFL, les CEMEA, l'ICEM-pédagogie Freinet, les CRAP(Cahiers Pédagogiques), la Ligue de l'enseignement, le GFEN, ou « nouveaux » comme l'OZP, l'ECE, PRISME et /ou de réseaux comme RECIT, le Café pédagogique et bien d'autres (2) . Que ceux que j'omets de citer veuillent bien m'excuser.

Tous et toutes sommes POUR des politiques éducatives de progrès, pour des politiques reconnaissant la pédagogie comme nécessaire à la réussite de tous et de chacun. Nous pensons qu'une transformation de l'école est possible.

C'est là le sens même de notre présence à ce colloque.

PRÉAMBULE

Depuis la période qui a précédé les élections présidentielles, les appels à débattre de l'école, de l'ensemble du système éducatif, se sont multipliés, comme le montre l'appel dit des Vingt et un (3), ces vingt et un personnes qui sont nos amis et dont nous réalisons le vœu, en quelque sorte.

Par ailleurs, le débat national animé par Claude Thélot est venu « d'en haut », certes, mais on peut espérer qu'il correspondra à notre volonté de débattre de l'avenir de l'école .

Quelle est, dès lors, notre position par rapport au débat national qui se déroule actuellement dans les établissements

Nous sommes des précurseurs puisque, dès le mois d'avril 2003, Raymond MILLOT lança l'idée d'un débat appelant le processus suivant :

1° Un appel à contributions écrites (MERCI aux nombreux auteurs des textes que vous avez pu lire sur le site créé et tenu par l'un des organisateurs)

2° Une conférence de presse (elle a eu lieu en JUIN dernier et a permis de créer le collectif responsable du colloque ainsi que des différentes phases qui l'ont précédé et qui le suivront .)

3° CE colloque, qui doit nous permettre de discuter, de réfléchir ensemble, « in vivo », de faire des propositions pour rendre l'école plus juste, plus équitable, plus démocratique .

Certes un colloque ne peut suffire à faire ce travail de réflexion collective. Aussi ce colloque n'est il pas un point final mais un moment privilégié pour relancer nos échanges et notre réflexion commune.

Pour résumer notre position par rapport au débat national, disons que nous nous considérons comme ces ONG amies qui organisent des débats en parallèle et parfois en complémentarité avec les grands sommets internationaux comme Davos ou d'autres . Nous souhaitons, de plus, que les actes de ce colloque soient versés au débat national.

POURQUOI LE THÈME DE CE COLLOQUE: LE COLLÈGE UNIQUE?

Est-ce parce qu'un numéro récent du Monde de l'éducation titrait : « le collège unique, autopsie d'un échec » ?

Certes non, car nous sommes ici un certain nombre à avoir vu, évalué des collèges qui fonctionnent bien, où les élèves réussissent un parcours convenant à leurs intérêts, où l'attachement à « leur » collège est bien réel. Selon les traits spécifiques des territoires où ils se trouvent, les collèges offrent des « visages » bien différents ! Quand acceptera-t-on la diversité en France, ? Quand cessera-t-on les généralisations hâtives ?

Au reste l'idée même du collège unique est restée inachevée, puisque le rapport de Louis Legrand, dont l'ensemble donnait de vraies fondations au collège unique est resté quasiment lettre morte. On le regrette aujourd'hui ! Notre colloque pourrait être dédié à Louis Legrand !

Cependant, définir le collège comme le « maillon fragile » de notre système éducatif n'est pas faux : « coincé » entre l'école élémentaire et le lycée, lieu de rencontre de préadolescents et d'adolescents, donc de personnes qui traversent une période difficile, ; obligatoire pour tous mais phase capitale d'orientation scolaire fonctionnant comme outil de sélection, voire de ségrégation, le collège peine à dire sa spécificité .Quels sont ses objectifs propres, ? D' autant que le collège doit assurer la continuité avec l'école élémentaire mais aussi ouvrir les portes du ou plutôt des lycées. !

Le collège se trouve en état de « double bind ».Des concepts contradictoires le définissent, comme le faisait remarquer récemment Elizabeth Bisot, vice-présidente de l'OZP.

Continuité/Spécificité, mais sans rupture brutale avec l'école qui le précède ou avec le lycée qui le suit caractérisent le collège

Unité /Diversification, mais sans « filiérisation »,et sans éclatement constant en groupes marqués par l'enfermement dans les disciplines ; Homogénéité/hétérogénéité des élèves et des niveaux scolaires ;

ces couples de contraires scandent les thèmes que nous vous proposons pour travailler sur le collège ; ces concepts n'ont pas à être abolis mais doivent plutôt nous aider à faire surgir des propositions nouvelles.

Enfin le nœud de l'affaire est de trouver, de construire un équilibre dans ce mouvement dialectique qui va de l'unicité à la diversité, du même au différent., de la mixité sociale à la personnalisation.....

Tout cela est difficile mais non impossible et la démocratisation du collège, la promotion de chacun et de tous les élèves (ce qui est l'objectif des pédagogues que nous sommes), passent par l'effort et la réflexion pour assumer et dépasser, sans les nier, ces contradictions.

Il y va de l'avenir du collège, d'un collège soucieux de la réussite des élèves, soucieux, aussi, de la restructuration de la personnalité qui se vit à la préadolescence et à l'adolescence.

C'est à ces difficultés que notre réflexion, notre travail de ce jour (mais qu'il est impossible de terminer ce soir) doivent s'atteler.

Quelles transformations imaginer pour que le collège unique et démocratique advienne vraiment ? Nous devons tenter de faire des propositions pour le court terme, le moyen et le long termes .A court terme deux dangers, et non des moindres, menacent le sens même du collège unique :le retour à une familiarisation déguisée si des classes entières sont formées d'élèves vivant l'alternance entre l'école et l'entreprise(qui, en soi, est une démarche intéressante); l'énorme régression qui consisterait à restaurer un palier d'orientation en fin de classe de cinquième.

Le débat national officiel ne pose pas directement les problèmes du collège Il nous appartient de les poser ; il est urgent d'instaurer, d'imaginer les voies d'une authentique démocratisation du collège, d'examiner les dispositifs existants que nous estimons intéressants pour que le collège serve la promotion de tous et de chacun. et soit effectivement un outil de promotion collective.

Francine BEST

(1) Francine BEST, Elisabeth BOURGAIN, Rolande MILLOT, Jean-Pierre BENICHOU, Henri CHARPENTIER, Patrick CLERC, Raymond MILLOT, Jean ROUCOU.

(2) Abréviations :

AFL :	Association française pour la lecture ;	Gfen :	Groupe français d'éducation nouvelle ;
Cemea :	Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active ;	Ozp :	Observatoire des zones prioritaires ;
Icem :	Institut coopératif de l'école moderne ;	Ece :	Ensemble, changeons l'école ;
Crap :	Cercles de recherche et d'action pédagogique ;	Prisme :	Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs ;
		Récit :	Réseau des écoles de citoyens

(3) Manifeste pour un débat public sur l'école Ed La Découverte 2002.

Histoire du Collège Unique

par Claude LELIÈVRE

Professeur d'histoire de l'éducation à Paris V.

Conférence du 13 décembre 2003 au colloque de St-Denis:

Dès le début de la cinquième République le gouvernement enclenche en 1959 le processus qui portera la scolarité obligatoire à seize ans révolus.

En 1963 le CES (Collège d'enseignement secondaire) rassemble sous un même toit toutes les filières pour faciliter la bonne orientation de tous les bons élèves sans se préoccuper de renouveler et d'approfondir la formation nécessaire à tous

De la fin des années 50 à la fin des années 60, face aux événements mondiaux, le gouvernement développe en priorité l'enseignement supérieur en multipliant son budget par 4.

La question du collège commence dès le début de la cinquième République. L'ordonnance du 6 janvier 1959 de Jean Berthoin, ministre d'un gouvernement dirigé par Charles de Gaulle, prolonge la scolarité obligatoire de deux ans et la porte à seize ans révolus pour les enfants qui auront six ans à partir du premier janvier 1959.

La mesure ne sera donc effective qu'à partir seulement de 1967. Et c'est le début des complications et de la confusion car, entre le moment de la décision (qui aurait dû être accompagnée d'une redéfinition de l'instruction obligatoire approfondie que l'on pouvait attendre de cet allongement) et le moment où la prolongation de la scolarité obligatoire devient effective, la réforme Cappellet-Fouchet de 1963 institue un Collège d'enseignement secondaire (le CES) qui réunit « sous le même toit, comme le dit le ministre Fouchet, toute les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire ».

Une logique de rassemblement des filières en un même établissement, qui a pour but essentiel de faciliter une bonne orientation de tous les bons élèves en vue d'un recrutement élargi des élites, s'est substituée à la priorité de définir pour tous la bonne fin de la scolarité obligatoire allongée, l'instruction renouvelée et approfondie nécessaire à tous.

Le traité de Rome, signé en 1957, vient d'instituer l'Europe communautaire. La mise en orbite par l'Union soviétique, en 1957 également, du premier satellite terrestre - le "sputnik" - interpelle l'ensemble des pays de l'Ouest: qu'en est-il de la suprématie scientifico-technologique des uns et des autres, de la "bataille des cerveaux"? C'est dans ces circonstances que Charles de Gaulle, en bon nationaliste moderne, met en œuvre sa politique prioritaire en matière d'enseignement: le développement volontariste des enseignements supérieurs. De la fin des années 50 à la fin des années 60, le nombre d'étudiants est multiplié par 2,5. Le budget du supérieur, en francs constants, fait plus que suivre puisqu'il est multiplié par 4.

Pour capter tous les bons élèves, on crée un seul type d'établissement (le CES) qui regroupe toutes les formes d'enseignement.

Ainsi le collège à filières est né ; c'est avant tout une gare de triage qui doit mener les meilleurs élèves vers des études longues.

On fait effectivement un bond vers "l'élitisme républicain" fondé sur une conception individualiste de l'enseignement.

On est loin du mythique Plan Langevin-Wallon qui vise une élévation totale de tous les individus de la nation.

C'est précisément dans ce sens que le Président Giscard d'Estaing tente d'agir à partir de 1974 en proposant en 1976 la définition d'un

Mais il faut alimenter ce recrutement élargi des élites, en mettant au point un dispositif d'orientation qui puisse capter tous les bons élèves : la déperdition d'élèves capables en fait de poursuivre des études longues en classe de fin d'études (dans les écoles communales) ou en cours complémentaires (dans les CEG, collèges d'enseignements généraux) doit cesser.

Puisque chaque type d'établissement a tendance à garder ses bons élèves, on crée un seul type d'établissement (le CES) qui regroupe toutes les formes d'enseignement (la voie I, la filière longue des lycées ; la voie II, la filière courte des CEG ; et la voie III, dite "transition-pratique"). Le collège à filières est né, qui est avant tout une gare de triage pour capter tous les bons élèves et les mener vers des études longues.

Le collège va être dominé désormais par la question de l'orientation d'une part, et réglé "idéalement" par la culture requise pour l'élite d'autre part. Nous avons beaucoup de mal à sortir de ces orientations, de cette problématique. Et cela d'autant plus que le recrutement élargi des élites (pour une politique nationale dans une concurrence internationale intensifiée) a pour effet secondaire une certaine "démocratisation". On fait effectivement un bond vers "l'élitisme républicain", "le recrutement socialement élargi des élites" réclamé depuis l'entre-deux-guerres par la mouvance politique radical-socialiste qui cherchait à mettre en place une "Ecole unique".

C'est le premier sens de la notion de démocratisation. Mais il en existe un autre, apparu plus tard, dans le cadre de la Libération et du mythique Plan Langevin-Wallon de 1947. Comme l'a dit très clairement Wallon dans sa célèbre conférence de Besançon, en 1946, « Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période de l'entre-deux-guerres : c'est poser que tout homme, tout enfant, quelque soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations dirigeantes [...] C'est une conception qui reste individualiste [...]. Aujourd'hui, nous envisageons la réforme démocratique de l'enseignement sous une forme beaucoup plus générale [...]. Notre conception démocratique de l'enseignement envisage, elle, une élévation totale de la nation, qu'elle que soit la situation occupée, ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu'auront à accomplir tous les individus dans la société ».

C'est précisément dans ce sens que Valéry Giscard d'Estaing tente d'agir lorsqu'il devient président de la République, en renouant avec le problème de la redéfinition de ce que l'on doit attendre d'une scolarisation allongée (question qui n'avait pas été soulevée ni traitée par de Gaulle et son successeur).

Dès sa première conférence de presse à l'Elysée, le 25 juillet 1974, VGE trace les bases de ce qui devait être

"savoir commun", variable avec le temps exprimant notre civilisation particulière.

Et c'est dans le cadre du « libéralisme avancé » que VGE va être le créateur décidé du « collège unique »

Mais de droite et de gauche (!) il est accusé de « minimiser les savoirs », de vouloir le nivellement par le bas et le débat sur la définition d'un "savoir commun minimal" tourne court....

Ainsi le "collège unique" n'a pu être fondé à partir de ce qui était son principe et son ambition.

En réalité le collège unique a

au fondement du collège (unique) : *« Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissance et de culture des Français [...]. On peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française et à chaque Français un savoir minimal ».*

Dans son livre « Démocratie française » paru en octobre 1976, Valéry Giscard d'Estaing précise : *« La mise en place d'un système de collèges pour tous les Français [...] devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "savoir commun", variable avec le temps exprimant notre civilisation particulière ».*

Ce n'est pas le moindre des paradoxes du « libéralisme avancé » giscardien que d'offrir une version française de « l'école de base » suédoise (social-démocrate), de la « comprehensive school » (travailliste), de la « Gesamtschule » (social-démocrate allemande).

Il est vrai que le 20 mai 1975, Valéry Giscard d'Estaing n'hésite pas à déclarer sur RTL : *« La gauche, c'est un terme ambigu ; je veux dire qu'il y a dans la pensée de gauche des éléments positifs importants ; ce qui fait que, dans l'action réformatrice libérale avancée, il y a beaucoup d'idées de gauche qui doivent être mises en œuvre ».*

C'est ainsi que VGE va être le créateur décidé du « collège unique » dans le cadre du « libéralisme avancé » (orthodoxe sur le plan socio-économique, mais "avancé" pour les femmes - loi sur l'IVG - et pour les jeunes - âge de la majorité abaissée à 18 ans).

Mais de droite et de gauche (!) il est accusé de « minimiser les savoirs », de vouloir le nivellement par le bas. Ce n'était pas - c'est le moins que l'on puisse dire - prendre au sérieux (ou au mot) le président de la République. Le débat sur la « définition d'un "savoir commun minimal" exprimant notre civilisation particulière » qu'appelait de ses vœux Valéry Giscard d'Estaing n'a pu avoir lieu. Et le "collège unique" n'a pu être fondé à partir de ce qui était son principe et son ambition ; d'où son dérèglement permanent (qui a essaimé dans l'élémentaire lui-même, puisque la question de la définition de ce qui devait être prioritairement attendu à la fin de la scolarité obligatoire dans son ensemble n'a pas eu de réponse claire). Au débat culturel nécessaire et fondamental, à la définition d'une culture minimale "plancher", ont été substituées au mieux des mesures pédagogiques ou organisationnelles sans fondement (culturel) véritable, au pire de simples invectives ou lamentations.

Une contre-vérité historique patente est en voie de l'emporter actuellement : le collège unique aurait été initialement bien accueilli, en particulier par les

suscité des oppositions aussi bien à "droite" qu'à "gauche" dès le début, et dans des termes parfois très vifs, préludes à des lamentations voire des invectives incessantes depuis.

Le ton de ces invectives a parfois été très rude, même dans le camp politique de Valéry Giscard d'Estaing :
Ainsi Jean-Marie Benoist (UDF) a mené la charge dans un livre paru en 1980 : « La génération sacrifiée » ou il fustige « ce mythe égalitaire digne de ce peuple de guillotineurs..... »
Paul Guth en rajoute dans sa « Lettre ouverte aux futurs illettrés »

Et pourtant, et peut-être

enseignants ; mais la dure réalité l'aurait peu à peu emporté sur les espoirs et les illusions. D'où le désenchantement actuel et une crise de l'Ecole rampante toujours prête à éclater.

En réalité le collège unique a suscité des oppositions aussi bien à "droite" qu'à "gauche" dès le début, et dans des termes parfois très vifs, préludes à des lamentations voire des invectives incessantes depuis.

Les expressions « savoir minimal » ou « savoir minimum » employées par Valéry Giscard d'Estaing sont vite comprises ou retournées par l'opposition politique ou syndicale dans le sens de « minimiser les savoirs ». De son côté le SNALC (Syndicat national des lycées et collèges) dénonce une « OPA sur le ministère » dont le ministre René Haby serait l'instrument : faire passer dans les faits le plan Langevin-Wallon et s'inspirer de la doctrine du parti communiste. Et Guy Bayet, le président de la Société des agrégés, s'en prend au « *tronc commun néfaste à tous les élèves* ».

Par ailleurs on peut mesurer l'expectative initiale, voire le pessimisme affirmé d'un grand nombre d'enseignants à leurs réponses à l'enquête de la SOFRES de décembre 1977, alors même que le collège unique venait à peine d'être institué et qu'ils n'avaient pourtant eu que l'expérience du collège gaullien (le CES, le collège à filières ouvertement reconnues) : 48% d'entre eux se prononçaient déjà (ou encore) pour « *la possibilité d'interruption de la scolarité à quatorze ans* ».

Le ton des invectives a parfois été très rude, même dans le camp politique de Valéry Giscard d'Estaing voire dans son entourage.

Ainsi Jean-Marie Benoist, pourtant candidat UDF aux législatives de 1978, a mené la charge dans un livre paru en 1980 : « La génération sacrifiée ; les dégâts de la réforme de l'enseignement ». Il accuse cette réforme « *de participer à l'œuvre de destruction de l'esprit que subissent en leur crépuscule les sociétés libérales occidentales [...], d'aller vers le règne de l'uniformité, digne des démocraties populaires et vers la dépersonnalisation absolue, celle des steppes et des supermarchés* ». Il condamne cet « égalitarisme absurde, forcené, uniformisateur et lacunaire ». « *Ce mythe égalitaire - précise-t-il - est digne de ce peuple de guillotineurs que nous sommes depuis 1793, et se traduit par la culpabilisation de tout aristocratie, de tout élitisme dans le savoir : raccourcir ce qui dépasse, ce qui excelle, voilà le mot d'ordre* ». Le professeur de lettres de Giscard d'Estaing en Troisième - Paul Guth - se joint à ce concert d'invectives et de condamnations sans appel dans sa « Lettre ouverte aux futurs illettrés » parue elle aussi en 1980. Il accuse la réforme de « génocide intellectuel et moral », de « lavage de cerveau » première étape d'une « guerre psychologique » qui tend à faire de la France une nation de « taupes amnésiques ».

Et pourtant, et peut-être surtout, on peut se demander si le « collège unique » a vraiment existé.

surtout, on peut se demander si le « collège unique » a vraiment existé : les seules dispositions concrètes édictées pour le « collège unique » ne permettraient pas d'identifier le « noyau dur » à atteindre .

Le rapport "Binon" : « La réforme des collèges : situation en 1979-1980 » montre l'écart considérable entre l'objectif affirmé (mais non déterminé et précisé) et la réalité observée.

Le ministère lui-même fait une entorse sérieuse à l'objectif affirmé avec les CPPN et les CPA.

Face aux difficultés deux autres voies de résolution sont alors envisagées :

-Dès 1978, le ministre Christian Beullac souhaite que la personnalité de chaque élève

Les dispositions concrètes du « collège unique » résidaient essentiellement dans le principe de « l'hétérogénéité » des classes et les actions de « soutien » ou d'« approfondissement » prévues. Mais en l'absence de la détermination concrète et précise de la « culture commune minimale à atteindre », d'objectifs *prioritaires* dûment précisés, la seule référence aux programmes (qui peuvent être quelque peu "interprétés" et qui, surtout, n'engagent guère qu' à être parcourus par l'enseignant) ne permettait pas d'identifier le « noyau dur » à atteindre qui aurait dû être un principe de régulation pour le « soutien » et l'« approfondissement ».

Dans ces conditions, on ne saurait être vraiment surpris de ce que va révéler très vite un rapport (non publié), le rapport "Binon" : « La réforme des collèges : situation en 1979-1980 ».

Première remarque, fondamentale en regard de l'objectif affirmé (mais non déterminé et précisé) d'une « culture commune minimale » à assurer en priorité à chacun, le « soutien » prévu pour les élèves en difficulté est « en voie de désagrégation ; le mécanisme compensateur institué en 1977 n'est appliqué que dans 30% des cas au maximum [...]. Ainsi s'est réalisée la situation la plus défavorable qui puisse être imaginée, à savoir la mise en place d'une hétérogénéité relative sans l'appui d'un dispositif de soutien solidement structuré [...]. De façon systématique, plus de 75% des moyens disponibles sont employés à rétablir l'ancien dispositif horaire ».

Par ailleurs, l'hétérogénéité n'est que relative parce que, dans de nombreux établissements, elle n'est pas réellement instituée : « La répartition effectivement indifférenciée des élèves n'existe, dès la Sixième, que dans 50% des cas ». La première langue vivante sert à une répartition différenciée. Le latin connaît un regain de vigueur.

Le ministère lui-même a distingué, dans le cycle d'orientation (quatrième et troisième), les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) ainsi que les CPA (classes préparatoires à l'apprentissage) pour les élèves en difficulté scolaire. Ce type de classes perdurera sous des noms différents selon une déclinaison quelque peu changeante, mais sans plus. C'était pourtant une entorse sérieuse et qui n'était pas que résiduelle, puisqu'elle a longtemps varié de 10% à 7 % d'une classe d'âge.

Deux autres voies de résolution sont alors envisagées. Dès 1978, le ministre Christian Beullac (qui succède à René Haby) affirme haut et fort dans le « Courrier de l'éducation » (n°72) que « le collège unique, ce n'est pas le collège uniforme ; c'est le lieu où doit se réaliser l'égalité des chances, et où, pour cela, la

soit prise en compte par une pédagogie adaptée et différenciée.

-Fin 1982 Louis Legrand préconise dans son rapport pour un « collège démocratique » une autre organisation du collège combinant hétérogénéité et homogénéité, pédagogie par projet, tutorat, polyvalence etc.

Le projet est ambitieux et...explosif ; le ministre Savary opte pour la prudence, rien n'est décidé et la définition d' « une culture commune » exigible à la fin de la scolarité obligatoire reste sans réponse.

Ultérieurement chaque grande ammission redécouvre ce problème éludé ensuite par le pouvoir politique en place.

personnalité de chaque élève est prise en compte par une pédagogie adaptée et *différenciée* ».

Au début des années 1980, Louis Legrand qui avait été le maître d'œuvre de la recherche menée durant les années soixante-dix dans les "collèges expérimentaux", préconise notamment dans son rapport pour un « collège démocratique » remis en décembre 1982 une autre organisation du collège.

Le principe de l'hétérogénéité du collège demeure, mais l'organisation en classes cède le pas à une organisation en « ensembles » de 104 élèves maximum, comportant des « divisions de base » de 26 élèves chacune, également hétérogènes.

Les professeurs affectés à un ensemble forment une équipe pédagogique et décident, après un temps d'observation, « la constitution de divisions homogènes par matière ». Ce sont des « groupes de niveau » temporaires en français, mathématiques, langues vivantes ; pour les élèves faibles, ces groupes ont des effectifs réduits.

Centrées autour de la pédagogie du projet, les méthodes employées doivent avoir un caractère inductif et motivant, permettant à l'élève de fonder réellement son orientation sur des choix responsables.

Pour l'aider dans ses choix et le soutenir au long de sa scolarité de premier cycle, un dispositif qui a ses origines dans la tradition pédagogique anglo-saxonne est préconisé : le « tutorat ». Choisi par les élèves, le tuteur est un professeur qui prend en charge un groupe de douze à quinze jeunes pendant un an.

Le futur professeur de collège doit être formé à une « famille » de disciplines et, au moins en sixième-cinquième, aura une « polyvalence d'exercice ».

Groupes de niveau, tutorat, redéfinition des services : cela est potentiellement explosif, et le ministre Savary opte pour la prudence. Finalement rien de décisif n'est décidé.

Qu'observe-t-on ensuite ? Le plus remarquable est que la question de « la définition d'un savoir commun minimal » ou d' « une culture commune » exigible à la fin de la scolarité obligatoire, à la fin du collège, est restée durant tout ce dernier quart de siècle une question vive régulièrement enterrée.

Il en est ainsi sous Mitterrand en 1984 à la suite des travaux de Bourdieu et du Collège de France.

Il en est de même en 1994 pour le rapport de Luc Ferry qui prône après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, d'ouvrir celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité

Enfin, finalement seul le slogan change : « passer du collège pour tous au collège pour chacun ».

A chaque fois qu'une grande commission est instituée sur la question scolaire, elle redécouvre et repose le problème, qui ne figurait pourtant pas dans le « cahier des charges » initial. Et, à chaque fois, le pouvoir politique en charge de l'Education nationale élude le problème (re)posé.

Ainsi la commande du président de la République François Mitterrand adressée à Pierre Bourdieu et au Collège de France le 13 février 1984 (« réfléchir à ce que pourraient être les principes fondamentaux de l'avenir » pour le système scolaire) aboutit significativement à l'idée de la "définition d'un minimum culturel commun" : « *Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est à dire le noyau de savoirs et de savoirs-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder [...]. Cette formation élémentaire devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont l'acquisition de tous les autres savoirs, et sur la disposition à acquérir des savoirs* ».

Dix ans plus tard, en décembre 1994, sous la plume de son président - Luc Ferry - le Conseil national des programmes souligne dans un rapport adressé au ministre de l'Education nationale François Bayrou, qu' « *il est nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives devant être transmis au collège [...]. Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité [...]. C'est bien au stade du collège que s'impose l'idée d'un socle fondamental dont on devrait s'assurer qu'il est transmis à tous : car il peut parfois marquer la fin de la scolarité obligatoire, à tout le moins celle du parcours unique* ». Et le rapport du conseil national des programmes rédigé par Luc Ferry propose une méthode pour qu'il puisse y avoir un vaste débat public, en connaissance de cause, ayant sa conclusion dans l'enceinte du Parlement.

Ces propositions, remises au ministre de l'Education nationale François Bayrou en décembre 1994, resteront lettre morte. Pas de définition d'un "socle commun fondamental" ; et, a fortiori, pas de débat public. François Bayrou, bien qu'il ait lancé la formule « collège unique, collège inique », limite les changements apportés au collège pendant ses quatre années de ministère à quelques transformations secondaires. Le problème du « collège unique » n'a pas changé de nature pour autant, même si le ministre de l'Education nationale adopte alors un nouveau slogan : « passer du collège pour tous au collège pour chacun ».

Le rapport « Dubet » sur le collège (1999) ne déroge pas à la règle ; il insiste sur la définition d'un socle commun.

Une fois encore, cette question reste dans l'ombre.

Un nouveau slogan chasse le précédent : le collège unique doit laisser la place « au collège pour tous et pour chacun » .

Conclusion

La pertinence des annotations ci-dessus relève de la responsabilité du webmestre.

sur les collèges (le rapport "Dubet" de mai 1999) ne déroge pas à la règle : « *Le collège doit mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités [...] ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération* ».

Mais les objectifs retenus par la ministre chargée des enseignements scolaires, Ségolène Royal, laissent dans l'ombre, une fois encore, la question de la culture commune à assurer au collège. Et à l'instar de François Bayrou établissant un catalogue de 158 propositions dans le cadre de son « Nouveau contrat pour l'Ecole », Ségolène Royal préconise un catalogue de 40 mesures pour le seul collège. Il s'agissait, pour François Bayrou, de « passer du collège pour tous au collège pour chacun ». Ségolène Royal, elle, dans un effort de clarification sans précédent, considère que le collège unique doit laisser la place « au collège pour tous et pour chacun » .

Peut-on indéfiniment enterrer une question vive sans que cela se paie d'une façon ou d'une autre ? D'autant que cela concerne la colonne vertébrale même de l'Ecole républicaine, de l'Education nationale : le sens et la mise en ordre de l'Ecole obligatoire.

C. L.

Deniers ouvrages parus ou à paraître:

« Les politiques scolaires mises en examen », ESF, 2002

« L'Ecole obligatoire : pour quoi faire ?

Une question trop souvent éludée », Retz, février 2004.

Intoduction aux tavaux en Ateliers

« Collège unique : outil de promotion collective », tel est l'intitulé du colloque du 13 décembre 03 à l'université de St Denis. Cependant les enjeux auxquels nous voulons réfléchir, ne peuvent se limiter au collège. Nombre de contributions témoignent de la volonté de se pencher sur l'ensemble de la scolarité obligatoire dont le collège n'est qu'un maillon.

(Re)définir les missions de l'école, (re)penser les statuts des personnes (élèves, enseignants, autres personnels d'éducation, de la santé etc...), approfondir la notion de promotion collective... voilà la tâche qui nous incombe désormais.

Si les ateliers visent à mettre en commun nos expériences, à confronter nos points de vue, ils ont aussi pour but de déboucher sur des propositions concrètes et réalisables à court et moyen terme et d'amorcer un débat de fond pour le long terme.

Trois thèmes ont été retenus pour organiser les ateliers :

- 1- un outil de promotion collective : l'excellence à quelles conditions ?
- 2- vivre ensemble
- 3- l'hétérogénéité : unité et différenciation

Par souci d'efficacité, des entrées différentes ont été choisies pour un même thème, permettant de mieux cerner la problématique de chacun : les démarches, les enseignements, les dispositifs, les pratiques, mais aussi le statut, la citoyenneté.

56 contributions et 8 autres textes (articles, documents) ont fait l'objet d'une synthèse qui figure dans le document qui a été distribué et sur le site.

Beaucoup insistent sur la nécessité de promouvoir la notion d'équipe, d'approfondir l'alliance éducation/instruction, de préciser en quoi et comment l'hétérogénéité est une richesse, d'éclairer le lien entre la promotion du groupe et le développement individuel,

de construire une citoyenneté.

Il est donc souhaitable que les ateliers s'en préoccupent également.

Rolande MILLOT

SECONDE PARTIE DES ACTES : LES ATELIERS

Cette seconde partie présente sous la forme de 9 triptyques les neuf ateliers qui se sont déroulés lors du colloque du 13 décembre 2003. Chacun de ces triptyques comprend trois volets .

Le premier volet, intitulé «ARGUMENT», présente la thématique de l'atelier et indique pourquoi sa problématique a été retenue .

Ce volet a été écrit par l'animateur-responsable de l'atelier dont le nom est indiqué sous le titre de l'atelier.

Le second volet, intitulé «CONTRIBUTIONS» présente l'analyse des textes qui ont été écrits AVANT le colloque et qui ont permis la conception, la construction du colloque lui-même . Ces analyses puis ces synthèses autour du thème de chaque atelier sont le fruit du travail (immense) accompli par Rolande MILLOT . On trouvera les textes auxquels ce travail se réfère sur le site www.collegeunique.org. Les auteurs des contributions sont mentionnés entre parenthèses. Toutefois tous les auteurs ne sont pas nécessairement mentionnés et nous leur présentons nos excuses.

Le troisième et dernier volet de chaque triptyque présente le « COMPTE-RENDU de l' atelier » tel qu'il s'est déroulé au colloque . Il a été rédigé, à une exception près, par l'animateur-responsable de l'atelier.

Voici les intitulés de ces 9 triptyques dont la lecture donnera une image assez fidèle de la réflexion collective et des propositions qui ont été produites au colloque du 13 décembre 2003:

- 1) Des collèges, en ZEP, qui réussissent et font réussir.
- 2) Quelles démarches ? Quels dispositifs ? Quelles pratiques d'établissement ? Quelles pratiques de classe ?
- 3) Quels contenus ? L'évaluation .
- 4) Le statut du collégien, le statut de l'équipe éducative
- 5) Produire au collège
- 6) Citoyenneté, mixité, laïcité
- 7) Vivre ensemble, apprendre ensemble, dans son environnement territorial
- 8) L'orientation au collège ; la formation du projet personnel ; le tutorat .

F.B.

Atelier 1 DES COLLÈGES UNIQUES QUI RÉUSSISSENT ET FONT RÉUSSIR

par François-Régis GUILLAUME & Didier BARGAS (OZP)

L'ARGUMENT

Voici le texte qui précise l'angle d'attaque spécifique de l'un des ateliers de la problématique : " Le collège unique, outil de promotion collective, quelle excellence ? "

Le collège unique n'est pas en lui-même la source des difficultés et insuffisances réelles de l'école actuelle. Malgré ces difficultés et insuffisances, il est souvent le lieu de la réussite et même parfois de l'excellence, y compris dans des collèges de ZEP.

Beaucoup de partisans du " collège pour tous " ont concédé trop facilement soit que le collège actuel n'avait rien d'un collège unique, soit que ce collège fonctionnait très mal. Les critiques progressistes ou innovantes, adressées au collège actuel en raison de ses insuffisances, sont récupérées, dans la polémique actuelle, par ceux qui sont prêts à en accentuer les aspects ségrégatifs. Dans cet atelier, nous montrerons sur la base de témoignages que :

- 1)-Il existe des collèges situés en ZEP, avec un environnement social très défavorisé, qui obtiennent de très bons résultats scolaires
- 2) La violence engendrée par l'environnement peut être limitée et les " perturbateurs " intégrés.
- 3) Les adaptations nécessaires ne conduisent pas à diminuer les exigences cognitives, bien au contraire.

Nous essayerons aussi, au passage, d'identifier quelques unes des conditions qui ont rendu possibles ces réussites, d'autres ateliers traitant plus spécifiquement de ces conditions :

- Une équipe de direction sachant écouter, mobiliser et fixer clairement les grands objectifs éducatifs à atteindre
- Une conception large du métier d'enseignant, incluant la dimension éducative, l'implication dans la vie de l'établissement et la conviction que tous les " élèves sont capables de réussir.
- Des initiatives pédagogiques innovantes, valorisant la diversité des compétences et des talents.
- Des relations ouvertes et confiantes entre les familles et l'école et des projets réalisés en partenariat avec le milieu environnant.

F-R. G. & D. B.

CONTRIBUTIONS

certaines contributions ont été proposées par des personnes mais sont en fait des positions d'association de syndicat ou d'établissement d'où les mentions (ICEM, SGEN, groupe " des 21 ", Collège Mallone, Aïnés Ruraux, CFDT-privé, DECLIC 38...)

DISPOSITIFS - CONDITIONS DE REUSSITE

Ce qui a trait aux structures, à l'organisation interne du collège a été collecté dans

... 38 contributions dont 3 en faveur d'un retour aux filières

La notion d'« école fondamentale » est présente dans de nombreux textes qui rappellent que le collège fait intrinsèquement partie de la scolarité obligatoire.

La définition ou redéfinition des missions de l'école obligatoire reste

implicite dans la majorité des contributions .Mais les finalités de la scolarité obligatoire sont souvent explicitées : il s'agit, pour chaque élève, de posséder les savoirs, comportements, compétences constituant le socle d'une culture commune et le bagage indispensable à la vie d'adulte personnelle et citoyenne, socle qui ne doit pas être défini par les seules exigences du lycée (Dubet)

Il est nécessaire de repenser le système globalement, de le réorganiser en assurant la continuité entre l'École élémentaire et le Collège. (Le Boulch, Aïnés Ruraux, Badiou, Hervé, ICEM, SGEN, Petit, Meirieu, Favey, les 21.) On parle même d'un « collège polytechnique » pour tous (ICEM) ou d'une scolarité définie en termes de cursus continu, sans le barrage des âges (SGEN)

Dans cet esprit et à court terme la liaison CM2/6^{ème} doit être notablement renforcée (Beau, F.Clerc, Auduc). Sont proposés des cycles comportant 1 an de plus à l'école élémentaire, un an de moins au collège (Hervé) ou encore la circulation des professeurs entre école et collège (Petit)

La plupart des contributions refusent le recours aux redoublements (Monjo, les 21, Foucambert). Cette affirmation est nuancée par la notion de cycles (Hervé)lesquels peuvent être allongés de quelques mois, ou encore par un éventuel redoublement au CM2 pour consolider les acquisitions de base (Aïnés Ruraux).

Aucune sélection, aucune bifurcation ne doivent exister au collège (Dubet, Finlande, Monjo, Foucambert, SGEN, Favey).

L'orientation doit se faire en fin de troisième et pas avant (Monjo, les 21). Toutefois elle peut être proposée en fin de classe de quatrième pour les « décrocheurs » sous la condition de terminer la 4^{ème} (Beau).

Un tuteur ou adulte référent suit les élèves pendant plusieurs années pour envisager le problème de l'orientation avec chacun des élèves (Ott).

Flexibilité, souplesse des divers dispositifs sont les maîtres mots de l'organisation du collège :

- remise en cause de la notion de classe (Monjo)
- parcours et contenus diversifiés(Clerc, Auduc)
- cycles permettant des durées souples pour les apprentissages :
- temps de stage intensif sur une discipline (Foucambert)

Il s'agit, dans tous les cas de figure, d'accueillir tous les enfants dans leur diversité (Favey), de ne pas arraser les différences)

Pour ce faire,il est souhaitable de limiter le nombre de disciplines, à tout le moins de revoir leur place dans le cursus, d' avoir des exigences de transdisciplinarité (George, Meirieu) d'allonger le temps consacré aux projets pluridisciplinaires (Zarka)

La plupart des contributions s'accordent pour préférer une géométrie variable des groupes d'élèves à l'organisation standardisée en classes immuables :

Cette nouvelle organisation permettrait de dissocier classes d'âge et phases d'apprentissage (ICEM). Pour réaliser ce but, il serait sans doute nécessaire de s'inspirer des expérimentations réalisées, d' aller vers une organisation semblable à celle des collèges innovants et ou à celle que propose le « rapport Legrand », comportant des groupes hétérogènes, comme des groupes d'ancrage (Masson) ou de référence (George)

des groupes de tutorat (Masson, George, Hervé, Millot) comprenant un adulte référent durant plusieurs années (Ott),

des groupes sur projet ou pour stage intensif (Foucambert),

des groupes homogènes :

groupes de besoin, pour le renforcement d'un apprentissage précis, (Masson, George Malonne),

des groupes de niveau (ICEM), d'approfondissement (Meirieu)

SOUTIEN, REMEDIATION

La refondation du système, le concept d' Ecole Fondamentale, en modifiant dispositifs, contenus, démarches modifieraient les données du problème .

IL n'en reste pas moins à envisager l'organisation d'un soutien personnalisé par le tutorat, d'une remédiation aux difficultés d'apprentissage par la mise en place ponctuelle de groupes de besoins, par la diversification des modes d'apprentissage (Auduc) La connaissance de chaque élève (Védrennes, Bourgain), le suivi individualisé (Meirieu, SGEN, Védrennes, Beau, Jolivet) l' usage des

arbres de connaissance (Le Deuff) sont nécessaires à un soutien et à une remédiation qui ne soient pas ségrégatives. Cependant l'existence de classes relais en 3^{ème} (Beau) n'est pas récusée, à la condition que subsiste la possibilité de reprendre une scolarité normale (George),,

L' autonomie de l'établissement est l'une des conditions pour qu'existent des dispositifs variés et pour permettre la mise en œuvre d'un projet d'équipe adapté à son public, équipe qui soit vraiment responsable de l'organisation, de la pédagogie, des modes d'évaluation .

Les collèges doivent être de taille humaine et comporter de 300 à 500 élèves au maximum.

La mixité sociale est hautement souhaitable mais ce problème reste ouvert, voire explosif.

Il faut maintenir la carte scolaire (DUBET) diversifier l'offre (par exemple organiser des pôles d'excellence dans les secteurs sensibles) ;

les familles doivent se sentir partenaires du collège.

Pour obtenir un tel partenariat, il est nécessaire

-d' instituer le dialogue (Masson, Auduc, les 21),

-de multiplier les contacts individuels et collectifs (Jolivet) d'organiser des dispositifs d'écoute (Zarka),

-d'associer les parents à l'effort éducatif et à la vie de l'établissement (Jolivet, Aînés ruraux), à la mobilisation sociale autour de l'école (Cottonnet)d'organiser des « chantiers parents/professeurs »(Meirieu).

IL faut aussi élargir les équipes pédagogiques aux autres professionnels de l'établissement, aux travailleurs sociaux, éducateurs, musiciens, acteurs etc... et aux mouvements pédagogiques (les 21, SGEN, Favey),

Ces élargissements doivent être en symbiose avec le territoire (Bourgain), s'ancrer dans l'environnement.

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 1

Il y a des collèges uniques qui réussissent.

Cet atelier a rassemblé 12 personnes dont un principal, un proviseur (membre de la FOEVEN), une élue, un professeur d'IUFM, 2 enseignants membres de l'ICEM, un inspecteur général etc.

L'atelier a travaillé sur l'exemple d'un **collège de Seine Saint Denis** (le collège Fabien à Montreuil).

La transformation de ce collège est décrite par celui qui fut son principal de 1988 à 2003. le contraste entre la situation à la rentrée 1988 et les progrès réalisés à la rentrée 2003 résumant la réussite de ce collège. En 1988, il n'y avait plus que 315 élèves et la fermeture du collège était envisagée. En fin de CM2, on constatait une fuite massive de tous les élèves n'appartenant pas aux catégories sociales les plus défavorisées. Quinze plus tard, le collège a retrouvé non seulement les élèves de son secteur, mais il accueille aussi des élèves du centre ville.

Quelles actions ont abouti à ces résultats ?

D'abord, **une mobilisation**, avec l'appui de la **municipalité**. C'est un **regard extérieur**, celui d'un organisme d'étude municipal (le Centre d'études sur la société française), avec Jean Yves ROCHEX, qui produit un diagnostic crédible, partagé par toute la communauté éducative, évitant les mises en accusation.

L'objectif étant de sortir du ghetto et de faire venir les élèves, mais aussi les enseignants qui fuyaient, il a fallu changer l'image du collège d'abord auprès des enseignants des écoles du quartier et créer des **pôles d'excellence**.

La municipalité a accepté de créer une **classe musicale** à horaire aménagé (C.H.AM), progressivement à tous les niveaux. Un autre pôle a été la création d'une section de latinistes en 6^{ème}, s'inscrivant dans une action plus générale sur la **maîtrise de la langue**. Des stages communs ont rassemblé enseignants de CM2 et de 6^{ème}, avec un formateur ayant une culture 1^{er} et second degré, ils avaient montré l'intérêt d'un détour par le latin. Ils ont aussi créé une véritable continuité entre l'école et le collège. Ces pôles ont été valorisants pour les enseignants et ils ont attiré des élèves du centre ville.

Les pôles d'excellence auraient pu diviser le collège. La revalorisation des **structures de soutien** ainsi que les modalités d'affectation des élèves et des enseignants l'ont évité.

Le collège a créé toute la gamme des structures pour l'accueil des élèves qui ne peuvent suivre les classes ordinaires . Mais on a fait en sorte qu'aucune de ces structures ne soient un lieu de relégation : des passerelles permettant de revenir dans ces classes ou débouchant sur des orientations positives en Lycée professionnel.

La CPPN a été transformée en classe d'aide et de soutien, des classes de 3^{ème} et 4^{ème} technologique ont été créées, une classe d'accueil pour les non-francophones, une unité pédagogique d'intégration (UPI), une classe relai et enfin un "sas de décompression". Ce sas pour 6 élèves maximum pour une durée de 6 semaines et pour une partie de l'horaire est géré par une instance de régulation : ces élèves cessent de perturber leur classe et trouvent la possibilité de se "récupérer". Au passage, on signale que l'instabilité des structures officielles pour les élèves en difficulté et les changements incessants de dispositifs (la suppression des classes technologiques) ne facilitent pas la mobilisation.

Ces structures sont perméables : il existe des activités transversales, communes à tous les élèves, tous ont accès à des activités valorisantes. La classe d'aide et de soutien fait un travail commun avec les classes musicales etc. A tout niveau, pas de culture au rabais : dans un milieu stigmatisé socialement, on a choisi dans tous les domaines des activités socialement valorisées : le golf plutôt que le football ou en musique l'opéra.

Pour les langues vivantes, on a fermé l'allemand 1^{ère} langue et on a diversifié les LV2 : allemand, espagnol, italien, arabe, chinois. Les professeurs de langue étrangère sont aussi professeurs de langue française.

Tout le travail scolaire se fait au collège.

La **gestion des ressources humaines**, à travers l'affectation des enseignants,

l'ambition pour les classes faibles. Alors que les enseignants fuyaient ou évitaient ce collège, il est aujourd'hui demandé par des enseignants motivés.

Les pratiques pédagogiques ? Elles sont en partie induites par les structures qui favorisent le travail en équipe, et par les stages de formation à l'intérieur de l'établissement. C'est un objectif commun qui crée la dynamique d'un travail en équipe et qui donne d'autres repères que la seule réalisation du programme. Avec un objectif commun, il n'est pas nécessaire de se référer à une méthode unique.

Les moyens sont répartis de façon inégalitaire : les classes de latinistes ou de musique ont 30 ou 31 élèves, ce qui dégage des ressources pour d'autres initiatives.

Les indicateurs de réussite : le taux de passage en seconde, la réussite au brevet, l'absence de violence.

Le collège est **ouvert aux parents**, en particulier aux plus éloignés du monde scolaire : ils ont été invités à visiter le collège puis à venir dans les classes : 20 à 30 femmes africaines venaient au cours et étaient mieux à même de comprendre ce que vivent leurs enfants.

On retrouve dans l'exemple de ce collège les caractéristiques des établissements qui réussissent :

-Le rôle du chef d'établissement et de l'équipe de direction.

-La stabilisation des enseignants, et leur mobilisation autour d'un projet fort. Une gestion des ressources humaines cohérente avec l'objectif de faire progresser ensemble des élèves socialement très différents.

-Des objectifs ambitieux

Le plus intéressant est le caractère complémentaire des pôles d'excellence et des structures de remédiation, qui évite les effets pervers habituels des uns et des autres.

En conclusion, oui le collège unique peut faire progresser tous les élèves. !

François-Régis GUILLAUME

Atelier 2

QUELLES DEMARCHES ? QUELS DISPOSITIFS ? QUELLES PRATIQUES DE CLASSE, QUELLES PRATIQUES D'ETABLISSEMENT ?

Animation : Jean FRANÇOIS (CEMEA)

L'ARGUMENT

Nous devons faire face à un immense défi: refuser l'échec scolaire au collège !

Des structures d'accompagnement, des modes d'action sont possibles pour que chacun progresse.

Un postulat : varier les voies d'accès aux apprentissages c'est multiplier les chances de réussite de chacun.

L'atelier sera lancé par deux témoignages concis de pratiques de terrain:

- un Principal, sur des pratiques d'établissement
- un professeur, sur des pratiques de classe.

Jean FRANÇOIS

CONTRIBUTIONS

DÉMARCHES : il faut distinguer deux types de démarche :

les démarches pédagogiques et celles qui touchent aux relations et aux statuts des personnes.

Nombre de contributions insistent sur la nécessaire construction des savoirs et l'appropriation des savoir-faire par les élèves.

L'accent est particulièrement mis sur les méthodes de travail: savoir se documenter, trier et traiter l'information. Savoir organiser, présenter, à l'oral comme à l'écrit, son travail (Millot, George, Zakhartchouk, Brassart, Beau, George).

Ces méthodes visent à une réelle construction des savoirs (Malonne, Déclic 38, Fischer) et à faire émerger des capacités de distanciation (CFDT, Meirieu, Béranger, Zakhartchouk, Millot, ICEM) et l'esprit critique qui réclame des possibilités d'analyse, d'objectivation ; des « retours réflexifs » sur les tâches accomplies

Pour cela il est nécessaire d' « apprendre à résister à l'opinion, à l'empire des media, » mais aussi de « théoriser son savoir » avec le maximum de rigueur intellectuelle, de construire progressivement les identités disciplinaires (Meirieu)

Ouvrir le champ des apprentissages sur des savoirs nouveaux, et développer la curiosité (Millot, West, Mairieu, Le Deuff, Zakhartchouk) sont indispensables .

Des démarches pédagogiques réfléchies peuvent et doivent rendre l'adolescent acteur de son développement et de son émancipation (West,)et lui permettre de se situer par rapport aux problèmes de la société, de la jeunesse, de l'avenir...(CFDT, Millot)

Les pratiques :

Il s'agit d'**élargir le champ** des pratiques pédagogiques et didactiques de diversifier les situations d'apprentissage au maximum (Deuff, SGEN), de rechercher des activités qui fassent appel à la pluri-, inter- et trans-disciplinarité (George, Hervé, Masson, West, Ott, ICEM, Déclic38, Auduc, Clerc, Millot, Zakhartchouk) d'offrir des options (clubs, stages ...) (Zarka, Jolivet)

de recourir au tâtonnement expérimental et à la pédagogie de l'erreur (ICEM, Malonne, West, Déclic38),

de travailler sur les défis cognitifs (Millot, Déclic38),d'inciter à de véritables travaux de création, de production (pas de faire-semblant) (ICEM, Foucambert, Ott)

le travail de groupe (Hervé, Meirieu, Malonne, Millot, Zarka, George, Layre, Nicolas, Zakhartchouk, Déclic38, George, CFDT),la pédagogie de projet doivent être présents sur au moins 30% du temps et les Itinéraires de découverte devraient être obligatoires

L'importance de la lecture sans la limiter à l'écrit, en incluant celle de l'image, occupe une bonne place. Plusieurs contributions évoquent la notion de promotion collective qui allie l'approche pluridisciplinaire, l'intelligence collective à l'œuvre, l'enrichissement et le développement individuels, soutenus par l'entraide et la « médiation du social » selon la formule de Robert Gloton (Masson, Foucambert, Badiou, Millot, Béranger)

Une nouvelle façon d'apprendre :

Il apparaît indispensable

- de partir des savoirs existants qui ne sont pas les mêmes pour tous et pas toujours ceux que l'on imagine (Millot, Petit)

- d'aborder les sujets qui préoccupent les jeunes (Quéval, Millot, CFDT),

- de faire en sorte que l'élaboration des savoirs soit étroitement liée à leur utilisation (Foucambert)

- d'apprendre d' une nouvelle façon :

en pratiquant les échanges de savoirs et la médiation pédagogique et en favorisant les initiatives portées par les jeunes (Ott)

en développant l'esprit coopératif, d'entraide et de solidarité, qui s'oppose à celui de compétition (ICEM, Malonne, Hervé, George, Beau, West)

en retrouvant la dimension ludique (Monjo)des apprentissages en permettant aux élèves de progresser dans des modes d'expression personnelle - chemin vers une meilleure confiance en soi tels que théâtre, production de multimedia, musique etc...(Ott) en accordant au corps un rôle important dans l'appréhension du monde et les démarches d'apprentissage. (Massou, Jolivet)

RELATION pédagogique - STATUTS - RESPONSABILISATION

L'enseignant reste une référence, voire un modèle, non parce qu'il saurait tout mais par la nature de ses rapports aux autres et au savoir, par ses comportements. Il est aussi un « guide » pour l'élève dans sa recherche de savoir, de compréhension du monde, d'identité.

C'est pourquoi il est bon :

de valoriser les réussites sans pour autant abandonner les ambitions et les exigences,

d'établir des rapports gratifiants (Jolivet, Beau, West, Meirieu)

d'instaurer le dialogue entre enseignants et élèves (West, Déclic38)

de respecter les rythmes, l'originalité, la culture de l'enfant (ICEM)

Mettre l'élève au centre du système éducatif et du processus d'apprentissage. (Les 21, ICEM) implique d'inciter les élèves au respect de leurs engagements : projet, club, entraînement..., de les responsabiliser dans leur formation comme dans leur orientation ce qui souligne l'importance, entre autres, des bilans, de l'auto-évaluation . ICEM, les 21, SGEN CFDT, Déclic38, Zakhartchouk, West, George)

Les élèves appartiennent à des groupes de taille et de fonction variables. Le groupe influence l'évolution de chacun parce que les groupes sont un lieu de construction d'une culture démocratique, d'émergence de l'intelligence collective,

de co-formation par les découvertes, l'approfondissement, la rencontre de la complexité,

de soutien par l'entraide, l'échange et la mise en commun des savoirs, savoir-faire et des démarches

et de la « co-évaluation »

(ces considérations apparaissent dans la majorité des contributions)

Le métier d'enseignant :

Les tâches d'éducation et d'instruction telles qu'elles sont décrites dans les contributions exigent, certes, de revoir les missions de

l'école mais aussi de redéfinir le métier d'enseignant. (OZP, Dubet, SGEN CFDT, Monjo, les 21)

La perspective de « l'Ecole Fondamentale » oblige à réexaminer la constitution du corps professoral :

- constitution d'un corps unique avec, pour la formation, un tronc commun et une spécialisation basée sur deux critères : le public et les disciplines (Petit)
- la notion de champ disciplinaire entraîne celle de bi ou de polyvalence des enseignants

En vue d'une harmonisation de l'action éducative pour toute la scolarité obligatoire, la circulation des enseignants entre l'élémentaire et l'école moyenne (collège) est fortement souhaitée. (Jolivet, Meirieu, George, Hervé, Auduc, Clerc, Petit)

la formation

La « visée éducative prime sur la transmission des savoirs ». (Fisher)
Ce qui implique la professionnalisation de la formation (Meirieu)
avec comme conséquence :

- une formation à la gestion des groupes, à la relation constructive avec les pairs, à la médiation, à la communication non violente, qui permettent la prise en compte de la dimension psycho-affective. (Layre, West, CFDT, Hervé)
- le développement d'une aptitude à aider les élèves à affronter la complexité et à les accompagner dans la construction de leurs savoirs (Bourgain, Mattéi/Durafour
- la capacité à reconnaître et à valoriser le potentiel de chacun (Favey, West)
- une réflexion sur les modalités de la Vie scolaire (George)

La formation continue, qui devrait être obligatoire pour tous, est un aspect de la « formation/éducation tout au long de la vie », et doit offrir un large éventail de possibilités :

- développer d'autres compétences, s'enrichir, pour dépasser la seule formation professionnelle.
- Acquérir des techniques spécifiques telles que le jeu de rôle, la médiation, la résolution non violente des conflits...(Quéval)
- Se familiariser avec l'univers et l'enseignement professionnel (George)

Il est aussi proposé que la formation continue se fasse en alternance afin que le point de départ soit le vécu avec les élèves et non les savoirs. Autrement dit, il s'agit d'amener à la théorisation des pratiques. (Cormier)

Une Brigade Académique de Formation, uniquement chargée de continuer les activités de projet, pourrait assurer les remplacements.(Zarka)

L'équipe est un lieu de co-formation parce qu'elle est attelée à une tâche commune. Son fonctionnement favorise l'analyse et l'évaluation des pratiques, la construction de savoirs pédagogiques et l'élaboration de critères d'évaluation du projet comme de l'évolution des élèves.

(Petit, Auduc, Béranger, CFDT, ICEM, Clerc, Foucambert, Jolivet, Bourgain, Cormier, Nicolas, Malonne, Masson, Dubet, Millot, Hervé)

Les associations culturelles, sportives etc..., les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire ont acquis une expérience multiple et riche. Elles et ils peuvent contribuer à la formation des enseignants, à la découverte d'autres démarches et ouvrir des voies fécondes. Il apparaît nécessaire qu'ils soient sollicités par les structures institutionnelles de formation.

(Aïnés Ruraux, Minot, SGEN CFDT, Quéval, Le Boulch))

Les collèges innovants n'ont pas vocation à devenir des modèles mais leurs projets éducatifs s'appuient sur des savoirs, des expériences et des hypothèses. A ce titre, ils méritent d'être évalués dans un esprit scientifique de recherche et de recherche-action.

Ils sont des lieux de fonctionnement en vraie grandeur, donc des lieux d'observation, de recherche, de confrontation, d'analyse et de théorisation. (Favey, Malonne, Béranger, Jolivet)

Le travail en équipe devrait être obligatoire et inclus dans le temps de service (qui mériterait d'être réexaminé). (Clerc, Nicolas, Cormier)

La stabilité de l'équipe est un gage de continuité et d'harmonisation. Il faudrait donc recourir à des systèmes de nomination basés sur la cooptation ou les nominations à titre provisoire (ATP) qui renforcent l'engagement. (Le Deuff, Ott)

Une autre proposition serait de donner le pouvoir au chef d'établissement de recruter ses collaborateurs en fonction du projet. (Jolivet)

La prise en compte du CV des enseignants, le recrutement sur des postes à profil comme le volontariat pour des postes à « risque » sont autant de moyens de favoriser la stabilité de l'équipe. (Le Deuff, Jolivet, Cormier)

L'équipe est autonome. Elle élabore son projet éducatif, le réalise et l'évalue. Elle rend compte de son activité. C'est une responsabilité collective mais aussi celle de chacun de ses membres. (Nicolas, Malonne, Dubet, Hervé, ICEM)

L'équipe se concerta pour organiser la vie et le fonctionnement de l'établissement, pour préparer et organiser le travail des élèves.

Elle garantit la vie citoyenne et met en œuvre des modalités de régulation et de gestion des conflits. (Petit, Auduc, Béranger, CFDT, Foucambert, Malonne, West, Bourgain)

L'équipe d'établissement fait partie intégrante de l'équipe élargie qui associe au projet éducatif et à sa mise en œuvre les divers partenaires que sont les parents, les associations et les autres professionnels (travailleurs sociaux, éducateurs, animateurs etc...). (SGEN CFDT, West, Favey, Malonne, Bourgain, les 21, Masson, Auduc, Zarka, Jolivet, Aïnés Ruraux)

Le projet éducatif peut faire l'objet d'une évaluation extérieure. Est suggéré la constitution d'une instance collégiale d'inspection formée d'inspecteurs, d'enseignants, d'usagers et d'experts extérieurs à l'institution. (Zarka).

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 2

- Inscrire une population scolaire hétérogène dans les apprentissages et dans la réussite individuelle exige que dans le cadre d'une très grande souplesse, l'établissement mette en place des dispositifs qui permettent à chaque élève d'y trouver sa place.
- Cependant, ces dispositifs ne doivent pas mener à un enfermement précoce dans une filière
- Il est préférable que les réponses soient élaborées à partir de l'analyse de la situation faite par l'équipe et qu'elles ne soient pas déterminées a priori ou « d'en-haut » Ainsi, il est indispensable de mettre en place des moments où les élèves qui en ont besoin sont réunis pour consolider des apprentissages fondamentaux. Des exemples sont donnés pour la lecture et les mathématiques
 - Ils répondent à quelques principes :
 - ✓ Les solutions adoptées visent à la réintégration progressive de l'enfant dans le système avec lequel il garde des liens
 - ✓ Elles supposent un contrat clair et explicite avec l'élève d'une part, la famille d'autre part
 - ✓ Il s'agit de processus de substitution et non d'accumulation : travailler dans ces cas différemment et non par des « heures supplémentaires »
 - ✓ Cela suppose que les adultes qui mènent ces actions acceptent de « ré-inventer » des démarches et modes opératoires adaptées au cas par cas ... d'où la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants qui intègre les recherches et pratiques innovantes.

Jean FRANÇOIS

Atelier 3 QUELS CONTENUS ? QUELLE EVALUATION ?

Animation : Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (CRAP-Cahiers Pédagogiques)

L'ARGUMENT

Une question fondamentale aujourd'hui est de construire le « socle commun de connaissances et compétences » du collège, **ce qu'un élève sortant du collège devrait pouvoir maîtriser**, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer disait-on déjà à la fin du XIX^e siècle, à la sortie de la scolarité obligatoire. Bien entendu, cela implique un élagage : *qu'est-ce qui n'est pas nécessaire, qu'est-ce qui est secondaire*. Et aussi de réfléchir à la conjugaison du fondamental et de l'approfondissement. Le minimum n'exclut pas, au contraire, de travailler à faire progresser tous les élèves au maximum de leurs capacités, dans la mesure où cela ne nuit pas à l'acquisition de la culture commune. Ce qui conduit à la mise en œuvre d'une vraie pédagogie différenciée.

L'atelier pourrait travailler sur ce socle commun :

- discussion sur ce qui paraît à chacun fondamental
- réflexion sur ce qui ne doit pas apparaître comme fondamental (et c'est bien plus difficile !)
- **pistes pour une évaluation des compétences et connaissances**, en donnant quelques exemples d'épreuves terminales ou de contrôle en cours de formation. C'est une entrée essentielle, car en définissant exigences minimales et niveau d'excellence, pas forcément atteint par tous, on est dans le concret, au-delà des pétitions de principe. L'évaluation diagnostique à l'entrée en sixième peut être un bon modèle de départ.

Le but serait en quelque sorte de dresser **le portrait du futur citoyen sortant du collège** : que devrait-il savoir et savoir faire ? (par exemple, savoir justifier une opinion sur un sujet relativement simple, exposer oralement cette opinion, savoir lire une page d'un journal populaire, savoir présenter sur traitement de textes une page informative, etc.)

Mais se pose là la question des **valeurs**. Définir le socle commun implique des prises de position : va-t-on « valoriser » par exemple la coopération, la capacité à construire ensemble un projet ? va-t-on privilégier le traitement de questions fondamentales du XXI^e siècle (conscience écologique, à l'heure des menaces sur la planète ; conscience sociale des nécessités du développement durable ; conscience civique de l'importance de participer à la vie politique démocratique, etc.)

CONTRIBUTIONS

CONTENUS - ENSEIGNEMENTS

Affirmer la spécificité des enseignements en référence à la notion d'Ecole Fondamentale, nécessite de définir les savoirs de base jugés indispensables à tout individu qu'il poursuive ou non des études. C'est aussi accepter l'idée que, hormis cet équipement de base, les élèves ne soient pas contraints d'acquérir le même corpus de savoir et de savoir-faire (Dubet, CFDT, les 21, ICEM)

Pour définir la place, des disciplines et des enseignements, il est nécessaire de limiter le nombre de disciplines et de repenser leur périodicité afin

de revoir leur place dans le cursus (George)

de réduire radicalement les horaires disciplinaires (Zarka)

d' assouplir les horaires en fonction des projets et des besoins (Jolivet)

de refondre les programmes (d'aucuns considèrent qu'il faut les supprimer) (George, Dubet, Cothonet, Cormier, Favey)

Ces nouveaux contenus doivent prendre en compte le savoir minimum nécessaire à tout adulte (Dubet, Monjo, Petit, Meirieu), développer une culture technologique et professionnelle pour tous, qui soit reconnue en égale dignité avec les disciplines « classiques » (George, Clerc, Masson, Monjo, Meirieu)

Il serait souhaitable d'introduire le Droit, l'économie sociale et solidaire (Masson, Meirieu), de promouvoir une véritable éducation à l'image (Masson) et d'introduire une approche philosophique des problèmes qui préoccupent les jeunes (Millot) .

Définir une CULTURE COMMUNE apparaît comme une urgence

L'éducation première est un élément de la formation d'une personne, une pierre de l'éducation permanente pour tous. (Minot) Pour qu'elle existe il faut constituer le socle sur lequel peut s'appuyer toute démarche d'éducation, et ce tout au long de la vie (Le Deuff, Favey, Minot), donc définir les savoirs et compétences nécessaires à la poursuite d' études, à un apprentissage professionnel, à la réalisation d' un projet (George) personnel.

Simultanément, il faut assurer à chacun les compétences de l'autodidaxie qui permette la reprise des études (Foucambert Millot) et, à cette fin, organiser l'apprentissage du travail individuel (Clerc).

Cette culture commune humaniste est fondée sur la coopération (Hervé, OZP, Regnault)

Cette culture commune est le fruit de savoirs, d'habiletés cognitives, de façons d'être, d'apprendre, de valeurs démocratiques partagées (Mattéi, Meirieu, SGEN CFDT) autant que de connaissances.

Cette culture commune est aussi une éducation du citoyen

En incluant les problèmes de société, du vivre ensemble, du devenir de chacun dans le cursus du collège, il s'agit de former aux savoir-faire et savoir-être indispensables à la construction de la citoyenneté, de favoriser les démarches qui, par la confrontation, par l'objectivation, la documentation, la distanciation, sont de nature à faire émerger une culture commune : projets, moments de débats philosophiques, gestion citoyenne du groupe (West, Millot)

Il faut rappeler que l'objectif de l'école fondamentale n'est pas de préparer les enfants au marché du travail (Hirt.)

La détermination du socle commun est commandée à la fois par la notion de savoir minimum, de façons d'être et de valeurs. Elle ne peut pas être seulement à la charge d'inspecteurs généraux. C'est le travail d'une commission comprenant inspecteurs, enseignants, experts, représentants de la société civile. (Cothonet)

La question de l'EVALUATION pose celle de la certification :dans ce domaine, il paraît souhaitable de lever l'hypothèque de la certification donc de supprimer le Brevet. (Monjo),à tout le moins de repenser le système de certification y compris le Baccalauréat en fonction des objectifs de « l'Ecole Fondamentale » (ICEM),

Il convient de généraliser un système par options au lycée afin de ne pas obérer l'enseignement de «l'Ecole Fondamentale » (ICEM), d'adopter des épreuves non scolaires par exemple un chef d'œuvre artistique, artisanal (George),de procéder plus souvent à des évaluations par objectifs et de recourir à des moyens d'évaluation autres que ceux de la certification:

IL faudrait aussi faire des bilans réguliers durant la scolarité (Meirieu) et lier l'entrée en classe de seconde à un bilan et à un projet personnels (Cormier)

RECOMMANDATIONS ESSENTIELLES :

halte au rôle sélectif des mathématiques (Reynès)!

halte à l'orientation par défaut (Reylach)!

revoir les critères et relativiser le primat de l'écrit (George)

prendre en compte les caractéristiques individuelles des élèves, par exemple leur capacité de mémoire visuelle ou auditive (Brassart)

prendre en compte la technologie (George)

s'appuyer à la fois sur une notation concertée des professeurs, explicitée aux élèves et aux parents et sur un dossier présenté en présence du tuteur comprenant des vœux d'orientation (Zarka)

IL faut ENFIN(!)

considérer l'évaluation comme une source de formation, aller vers une évaluation formative et formatrice (West, Zarka, Malonne)
Pour ce faire on peut recourir aux arbres des connaissances, à des « panoramas » de savoirs permettant de discerner les compétences individuelles et de révéler celles du groupe (Le Deuff), à l' auto-évaluation (West, Malonne), à la co-évaluation qui favorise la responsabilisation des élèves. (Malonne)

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 3

L'atelier regroupait des enseignants, des chefs d'établissement, des syndicalistes, des membres de mouvements pédagogiques.

Le but était de réfléchir au « socle de connaissances et de compétences » sur lequel devait reposer l'enseignement obligatoire. On pourrait aussi l'appeler « culture commune » (mais est-ce exactement la même chose ?)

Il est facile de multiplier les « priorités » de façon abstraite, mais les querelles commencent au sein du monde éducatif lorsqu'il s'agit de faire de vrais choix, afin de définir ce qui est vraiment indispensable, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ou de ne pas savoir faire. Ce qui implique de mettre à plat les exigences, de mettre au second plan ce qui n'est pas absolument essentiel (mais qui peut être travaillé, notamment dans le cadre d'une pédagogie différenciée).

Il ne faut pas oublier de toutes façons que 80% des élèves continuent leurs études après le collège, et le socle minimal doit en tenir compte.

On sait que les résistances et blocages sont nombreux. Dénoncer le corporatisme disciplinaire ne suffit pas. Les échanges entre disciplines permettent déjà d'en savoir plus sur ce que font les autres et établissent des ponts entre disciplines. Le but est qu'on parvienne à voir quelles compétences peuvent être travaillées par telle ou telle discipline. Il n'est pas sûr qu'argumenter, ce soit la même chose en mathématiques et en français, et il faut se méfier du confusionnisme. Mais les découpages actuels sont contestables et doivent être relativisés. La formation initiale a un rôle à jouer pour permettre ces échanges.

Le groupe a abordé la question de l'évaluation. Notre système souffre d'une trop grande place accordée à celle-ci. Le temps de l'évaluation est souvent pris sur le temps d'apprentissage. Et l'évaluation formative est peu utilisée. De même l'évaluation diagnostique (entrée en sixième). Le groupe a réfléchi sur la place d'une évaluation terminale. A court terme, il faut se battre pour un brevet rénové qui prendrait en compte davantage les compétences (par exemple savoir faire un bref exposé oral à partir d'un dossier) et qui ne se réduirait pas à un examen.

Nous avons aussi évoqué les projets de nouvelle troisième. Derrière le vocable « une seule troisième pour tous », le jeu des options risque de faire que seuls les élèves en difficulté seront concernés

par la « découverte des métiers ». Les risques de filiarisation sont grands. On est loin de l'idée de culture technique pour tous, la technique n'étant pas réduite à de la manipulation concrète.

Enfin, le thème de l'atelier ne peut être séparé des autres thèmes. Si on travaille davantage par compétences, si on cherche une acquisition en profondeur de connaissances, de nouvelles pratiques sont nécessaires (pédagogie du projet, pratiques coopératives où un savoir est vraiment acquis lorsqu'un élève est capable de le restituer aux autres, à leur en faire bénéficier, etc.)

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK

Atelier 4

STATUT DU COLLÉGIEN, STATUT DE L'EQUIPE ÉDUCATIVE

Animateur : Arnold BAC (Ligue de l'enseignement)

L'ARGUMENT

«La question, aujourd'hui, est de moins en moins de mettre les gens à la norme, de les éduquer, car alors on ne leur laisse le choix que de se soumettre ou de se démettre, mais le problème est de savoir comment penser des modes d'éducation comme des modes d'intervention politique qui construisent l'espace socio-culturel permettant aux gens de construire, de parler et de dire leur propre expérience. Les questions qui se posent très directement sont des questions de reconnaissance et d'inscription de ce qui est vécu dans un espace civil » (Didier Lapeyronnie - séminaire du Comité national Éducation de la Ligue de l'enseignement - 14 mars 1997).

C'est dans une telle perspective qu'il nous faut situer l'action éducative au quotidien, telle que la dépeignent, par exemple, les extraits de ce compte rendu, paru au bulletin officiel de l'Éducation nationale, d'une université d'été organisée par le CRAP, en juillet 1995, sur « la contribution de l'école à l'éducation à la citoyenneté, un problème européen », qui peuvent contribuer à nous éclairer sur la problématique de notre atelier : « (Les participants sont) tous impliqués à des degrés divers, dans des projets d'éducation à la citoyenneté, qu'il s'agisse d'élaborer le nouveau règlement intérieur de l'établissement, de créer des lieux de parole... ou encore d'aménager la classe autour des élèves de façon à favoriser les discussions et les débats. Tous s'interrogent sur le système de notation (l'enseignant ne pouvant être à la fois juge et partie) et d'orientation, sur les structures à mettre en place pour que les droits civiques puissent être respectés au sein de l'école ou sur le rôle des enseignants en matière de formation à l'autonomie, à la responsabilité et à la citoyenneté. Tous finalement ont une problématique commune : comment l'école peut-elle aider les jeunes à devenir des citoyens responsables ?... Liés au concept de citoyenneté, ont été évoqués... la démocratie, la liberté, les droits de l'homme ou encore la notion de société multiculturelle ou d'identité collective... ».

Vaste champ, donc, où les préoccupations vont de l'acquisition, par les jeunes, d'une capacité à communiquer, à négocier avec les autres, pairs et adultes, comme forme civique de relation... jusqu'à la mise en

place de conseils d'élèves, de délégués, de foyers socio-éducatifs, de radios et de journaux scolaires, comme outils éducatifs pour apprendre, en particulier, à s'exprimer, à écouter les autres, à passer des compromis, à contractualiser... aussi bien dans le domaine de l'élaboration et le respect des règles fixant les droits et devoirs de tous que dans leur formalisation dans le cadre du règlement de l'établissement ; ou encore dans le cadre de la compréhension de la loi comme dans celle de l'exercice des droits du citoyen ; ou dans l'acceptation du fait que les adultes, les éducateurs, les hommes politiques ont une autre conception du temps que la sienne propre, en tant qu'enfant, pré-adolescent ou adolescent.

Cependant, souvent, dans le second degré, l'institution scolaire assigne ces pratiques à l'espace de la « vie scolaire », en dehors de l'acte d'apprendre. Pourtant, ce lien, cette relation, doivent être explicitement présents, afin de placer l'élève en position d'acteur, grâce à une cohérence éducative vécue.

Arnold BAC

CONTRIBUTIONS

Le collégien est d'abord une personne, ce qui a pour conséquence qu'au collège doit être promu le respect de TOUTE personne, de son originalité, de sa culture, de son rythme personnel (ICEM, BADIOU)
Le respect de chacun et de chacune est la condition du respect mutuel(Ainés ruraux)

L'élève EST acteur de son développement, de son émancipation, (West Badiou Millot ICEM), de son orientation (West), de l'évaluation (auto-évaluation) (cf Atelier 3), acteur de la démarche pédagogique, intervenant social (Foucambert)

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 4

Présents :

Arnold Bac (Ligue de l'enseignement) - Catherine Chabrun (ICEM) - Isabelle Michalkiewicz (CFDT) - P.Pitou (conseiller d'éducation) - Michèle Proux (retraîtée Education nationale, INRP) - Jean-Luc Roubier (professeur au Lycée autogéré de Paris) - Yves Zarka (directeur IUFM d'Antony)

Animateur : Arnold Bac (Ligue de l'enseignement)

Secrétaire : Michèle Proux

Synthèse : Catherine Chabrun

L'ensemble de l'atelier a porté sur la position du collégien (droits, temps contraint, absence de lieu de vie) en transition entre un cadre scolaire - le primaire - où l'objectif n'est pas uniquement l'acquisition des savoirs mais également la construction de l'autonomie et un autre - le lycée- tout entier tourné vers la préparation du baccalauréat.

Le collège est une parenthèse entre l'autonomie du primaire et les droits de l'élève dont jouissent les lycéens. Après des espoirs de liberté, l'enfant de 6^{ème} entre vite en **désillusion**, étant continuellement surveillé et enfermé dans des espaces, des temps rigides et des matières (lutte de territoires). Le regard que l'adulte lui porte le réduit à un élève et l'ignore en tant que **personne**. La 4^{ème} est l'année de tous les dangers et celle de la 3^{ème} celle de la **résignation** « Je m'en vais ». Pour certains jeunes, le collège, ce sont les pires années de vie à cause des prédictions d'échec.

Aucun temps libre ne leur est laissé (95% de temps contraints il faudrait au moins 40% de négociable), aucun temps relationnel, il n'y a pas de lieu de vie où s'exprimer et échanger. La vie scolaire n'entre pas au sein de la classe. Le temps libre est remis en cause à une période où le jeune a besoin de faire l'expérience de l'autonomie, qui ne peut se faire si, dans l'établissement, l'autonomie de l'enseignant est impossible : programmes, instructions officielles ...inspections, carrières, hiérarchisation des postes.

Au conseil de classe, tout marche à sens unique, tout est verrouillé. Il y a violation des droits des délégués avec le consensus des adultes.

De vrais moments de parole en amont pourraient éviter des situations de crise dans les classes. Au lieu des simulacres de conseil de classe, des pratiques de participation et de gestion offrirait des espaces de contre-pouvoir, de contre-propositions et

redonneraient à la parole tout son poids, ce qui permettraient aux enseignants de ne pas entrer dans la boucle infernale de comportements provocateurs/punitions et exclusions.

Au collège il n'y a ni sursis, ni présomption d'innocence, ni médiation !. Privilégier la sanction à la punition, c'est permettre au jeune de ne pas s'exclure, car il y a prise en compte de son erreur et possibilité de la réparer.

Au lycée autogéré, il n'y a pas de conseils de classe mais les élèves ont demandé la création d'une « commission justice ».

Les commissions de vie lycéenne censées être paritaires, ne fonctionnent pas réellement parce que l'administration considère que le rôle consultatif leur enlève du pouvoir. Mais l'institution commence à envisager d'autres structures : groupes de paroles (type groupe Balint), médiation (pas de décision mais conseil), améliorer la communication dans les établissements.

L'autorité et le pouvoir sont souvent confondus par les enseignants : un pouvoir trop excessif, avec le refus d'en laisser et de le partager. C'est un effet pervers de l'évaluation : les professeurs sont tout puissants car il n'y a pas d'évaluation externe, sauf au bac.

Comment faire autorité ? C'est une demande des jeunes professeurs qui ne savent pas transmettre, malgré l'amour qu'ils ont pour leur discipline. On ne doit pas ignorer le mal être de nombreux jeunes enseignants avec l'agressivité de plus en plus violente des élèves entre eux. Pourtant si le pouvoir augmente l'autorité baisse ...

La RATP donne aux chauffeurs de bus une formation pour gérer les situations et exprimer ce qu'ils ont ressenti. On ne le fait pas pour les jeunes enseignants, il n'y a pas de formation sur le statut de professeur et le statut d'élève !

C'est toujours le souhait des enseignants qui est privilégié (emploi du temps, horaires...). On passe du compromis à la compromission. Tout ce qui est donné aux collégiens est vécu par les professeurs comme une perte. Il y a un mauvais équilibre pouvoir/autorité.

Le pouvoir est donné par l'évaluation, au conseil de classe on évalue les professeurs et les élèves, il faudrait mettre l'Éducation nationale dans le droit commun. Le collège pourrait devenir un vrai milieu de droit (sans surestimer ce qu'il peut apporter), avec des individus citoyens du lieu. Mais ce sera difficile d'aboutir à cet état de droit.

Il y a des professeurs violents qui confondent autorité et pouvoir. La violence verbale des adultes, très peu reconnue d'ailleurs par ceux qui la pratiquent avec l'incohérence des comportements et la notation (comment être juge et partie ?) alimentent le sentiment

d'injustice qui précède le plus souvent le comportement incivil ou violent et dévalorise l'image de soi.

Suite à l'exemple d'un collège intégré dans les bâtiments d'un lycée où les élèves du collège se retrouvaient avec les mêmes fonctionnements que ceux du lycée, en étant beaucoup moins sous les regards des adultes (sans problème accru d'indiscipline et plutôt moins), le groupe s'est questionné. La proximité du lycée avec cette présence multi-âge ne permettrait-elle pas aux jeunes de se projeter, de se construire des comportements plus responsables, n'étant pas toujours sous surveillance ?

Le collège doit casser le «groupe classe» classique pour faire exister un groupe classe référent qui éclaterait en groupes de besoins, en groupes satellites et en groupes d'intérêt avec une dimension multi-âge.

Si les cours magistraux ne sont pas à proscrire, ils devraient par contre donner lieu à la participation des élèves tant avant que pendant et après.

Arnold BAC

Atelier 5

PRODUIRE AU COLLEGE

Animation : Jean-Pierre BÉNICHOU

L'ARGUMENT

Aujourd'hui, 70 % (et davantage encore dans les ZEP) des collégiens (donc d'une classe d'âge) sont sommés de se livrer à des opérations intellectuelles qui n'existent pour eux que dans l'enceinte de leur établissement. Raison de plus pour insister, dira-t-on, et soutenir l'importance d'une telle confrontation. Certes.

Mais, on ne peut tenir pour négligeables, les faits suivants :

- ces activités intellectuelles sont souvent vaines pour ceux qui ne disposent pas du relais d'un milieu familial et/ou social suffisamment en connivence avec elles
- ces mêmes milieux ne tirent aucun profit de ce qui se passe au collège renforçant ainsi l'effet d'étrangeté voire d'inutilité des savoirs qui y sont dispensés.

Ce qui ouvre sur deux questions et une hypothèse.

Les questions :

- Comment transformer le collège pour donner tout son sens à l'affirmation selon laquelle il n'y a pas de formation intellectuelle sans activité de production, sans implication de celui qui apprend dans ce qu'il fait ?
- Le collège peut-il s'organiser pour devenir l'un des lieux de la promotion collective de son environnement y compris donc des familles ?

L'hypothèse : -

Pourquoi les collégiens ne participeraient-ils pas à la production, dans leur environnement, de la transformation du rapport à l'écrit dont le collège a besoin pour remplir le rôle qu'on lui délègue entre pratiques sociales et savoirs scolaires ? Pour le coup, ils développeraient les outils d'analyse indispensables pour comprendre le monde et contribuer à le transformer.

Au sein de l'atelier les participants auront donc à s'interroger à la fois sur la légitimité du recours à la production pour que les collégiens enrichissent leur intelligence sociale et sur les modalités des mises en œuvre. Deux thèmes y seront donc abordés :

- l'un portera sur la notion de production : de quoi parle-t-on quand on veut construire le collège nouveau sur cette base ?

Il ne s'agit évidemment pas, pour les collégiens, de sacrifier aux lois du marché, ni de multiplier les artifices pédagogiques pour simuler

la présence du réel mais de produire, depuis leur place et avec les aides nécessaires, les biens culturels dont ils sont à la fois les héritiers et les inventeurs.

- l'autre sur l'organisation du collège rendue nécessaire par ce choix fondamental qui privilégie l'idée selon laquelle, pour apprendre, les collégiens ont besoin de produire.

L'atelier aura à tirer les conclusions de cette option en termes d'organisation et aborder les thèmes suivants, notamment, la taille des groupes, la nature des productions, les relations entre l'intérieur du collège et son environnement...

Bref, il s'agira de se demander comment passer de la logique du tout programme à celle de production.

Jean-Pierre BÉNICHOU

CONTRIBUTIONS

Le premier tri effectué a abouti au repérage d'éléments qui ont un lien direct avec la notion de « production au collège ». Plusieurs thèmes apparaissent à ce premier niveau d'analyse :

- Il existe un lien évident entre production et pédagogie du projet.
- Des différences, de caractère « politique », doivent être établies entre des projets centrés sur la vie d'un groupe, sur la vie de l'établissement, l'insertion dans la vie sociale et ceux qui visent des réalisations liées ou non à des transformations de l'environnement.
- La formation intellectuelle est inséparable de l'activité de production (Foucambert.). La production ne vise pas « à préparer les enfants au marché du travail » comme certains peuvent le craindre (Nico Hirtt)
- Par production, il faut entendre les productions concrètes, (ICEM, Ott Zakhartchouk,), les productions de nature culturelle ou sociale portées par les jeunes (Ott, Millot) les productions qui visent le processus de formation intellectuelle (Foucambert), les productions qui transforment les représentations (Milot) ou les fonctionnements sociaux et productifs de savoirs actuels (Foucambert)

Un second tri permet de repérer des éléments qui sont de nature à nourrir la réflexion, à un autre niveau d'analyse. Ces éléments déjà présents à l'occasion du traitement des 8 autres ateliers ne seront signalés ici qu'à titre de rappel, comme pour illustrer le fait que la ventilation en ateliers avait dès l'origine un caractère forcément réducteur.

C'est ainsi que de nombreuses contributions signalent l'intérêt :

- d'associer les collégiens à l'effort éducatif et la vie de l'établissement (Jolivet, Aînés ruraux), à la mobilisation sociale autour de l'école (Cottonet)
- de repenser globalement le système (Le Boulch, Aînés Ruraux, Badiou, Hervé, ICEM, SGEN, Petit, Meirieu, Favey, les 21, Finlande)
- de prévoir une re-structuration du temps pour rendre possible des stages intensifs sur un projet (Foucambert)

La notion d'autonomie est massivement présente dans les contributions. Elle apparaît, dans le cadre de la production au collège, comme sa condition nécessaire. On ne peut produire sans réel droit à l'initiative. Cela est vrai des élèves comme de leurs maîtres. Dans cet esprit, d'autres contributions envisagent d'associer à l'action éducative les autres professionnels (de l'établissement) les travailleurs sociaux, les éducateurs, les intervenants extérieurs (musiciens, acteurs etc), les parents, les mouvements pédagogiques (les 21, SGEN, Favey),

D'utiles réflexions sur les méthodes de travail viennent, par ailleurs, en appui de l'idée d'une production au collège :

- savoir se documenter, trier et traiter l'information
- organiser son travail (Millot, George, Zakhartchouk, Brassart, Beau, George)
- construire les savoirs (Malonne, Déclic38, Fisher)
- développer la capacité de se distancier (CFDT, Meirieu, Béranger, Zakhartchouk, Millot, ICEM)
- apprendre à résister à l'opinion, l'empire des media, des tribus

La volonté de faire de l'école « un creuset républicain » (Meirieu, Minot), un ciment de la République (Nicolas) est partagée par la totalité des mouvements d'éducation populaire et pédagogiques (Millot) et parce que les comportements citoyens s'apprennent (Badiou) il y a nécessité d'instaurer une vie coopérative collective et sociale (ICEM, Minot, Mallone, Favey, Mattéi Millot) qui implique la maîtrise des outils intellectuels permettant une implication responsable dans la vie citoyenne (Foucambert, Dubet). Tout cela passe aussi par l'affirmation du Droit comme fondement des libertés (Ott Meirieu), par l'introduction des sciences sociales, juridiques, morales (Beau), par des conseils d'école, comités de collégiens (Millot, CFDT privé), par des initiatives sociales et citoyennes portées par les jeunes (Ott) en instaurant des rites de socialisation (Meirieu).

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 5

La personne qui était en charge de l'animation de cet atelier s'est trouvée dans l'impossibilité de le faire étant empêchée par des raisons familiales. L'atelier a néanmoins été (imprudemment ?) maintenu sans que personne ne se soit reconnu dans la nécessité d'en assurer l'animation ni surtout d'en faire le résumé. Néanmoins, quelques notes nous sont parvenues de trois participants. C'est sur ces bases que nous avons rédigé ce retour d'information qui se réduit à l'énoncé des points soulevés principalement :

- la notion de production.

Hélas, du fait de la diversité des attentes des participants cette notion - pourtant présentée comme centrale par rapport à l'atelier - a été insuffisamment explorée. Chacun semble y avoir mis son point de vue et l'atelier n'est pas parvenu à en préciser le contour. Il a été question de « méthodes actives », de « pédagogie de projet », d' « itinéraires de découverte ». On a donné des exemples mais ceux-ci sont restés très allusifs (ont été citées plutôt que décrites les actions conduites autour de MD. Pierrelée, une initiative prise dans un lycée professionnel, l'expérience dite du collège de St Ambroix, celle de la rue de Vitruve).

- l'isolement des tenants de l'innovation.

Le caractère fragmentaire de la plupart de ces actions a été dénoncé et on a déploré le peu d'intérêt qu'elles ont suscitées tant dans l'environnement immédiat de l'action (le reste du collège par exemple) que dans son environnement plus lointain (notamment les organisations syndicales et la hiérarchie de l'éducation nationale). Pour le coup, ces actions sont restées isolées et les initiatives prises pour les faire connaître sont restées sans écho (Un exemple : la rédaction des Actes de Lecture a édité un numéro spécial rendant compte de l'expérimentation conduite à St Ambroix et l'a diffusé dans tous les collèges de France sans, pour autant, susciter de débat important)

- Une mobilisation des forces est-elle souhaitable ?

Certains ont exprimé la conviction qu'il fallait soutenir les initiatives prises autour du thème « une autre école est possible ». Pour plusieurs participants, ces initiatives se multiplient et doivent être

soutenues ; ils y voient le seul moyen d'associer les collégiens à la vie du collège, notamment en donnant un contenu *effectif* à l'objectif d'une éducation à la citoyenneté.

- La dimension politique de toute éducation.

D'autres participants ont fait l'analyse que l'école souffre de se vouloir neutre alors que tout processus d'acculturation (qui constitue sa mission prioritaire) suppose la recherche des conditions permettant de dépasser les inévitables contradictions du corps social. (de ce point de vue, on dira qu'il n'y a de pédagogie que divergente). Cela impose la réhabilitation du processus de production. Il ne s'agit évidemment pas d'envoyer les enfants à la mine, mais de comprendre que la formation intellectuelle reste vaine sans activité de production du savoir lui-même. L'expérience de St Ambroix reposait sur cette logique ; elle a montré qu'il était possible, sous certaines conditions d'organisation du temps des collégiens, d'en faire en quelque sorte des *formateurs dans la cité*.

Jean-Pierre BÉNICHOU & Jean FOUCAMBERT

Atelier 6 CITOYENNETE, MIXITE, LAÏCITE

Animation : Gabriel COHN-BENDIT

L'ARGUMENT

Examinons le rôle fondamental de l'école dans l'éducation du futur citoyen, qui en aucun cas ne peut se résumer à l'instruire. L'école éduque nécessairement et a toujours éduqué. Le seul débat est donc : quel type d'éducation l'école doit-elle donner ?

Éducation à l'égoïsme, à la compétition, soumission à l'autorité ou éducation à l'entraide, l'autonomie et la démocratie ? Lorsqu'un élève lève le doigt pour avoir le droit de parler et que seul le maître a le pouvoir de donner la parole, y compris jusqu'à obliger à parler quelqu'un qui ne le voudrait pas, on éduque à l'obéissance.

Lorsque, dans un « conseil de coopérative scolaire » ou un conseil d'élèves, la parole est distribuée par un élève élu, on éduque à la démocratie.

Oui, la prise de parole se régule mais cela peut se faire de façon autoritaire ou démocratique.

Trois exemples pour montrer qu'il n'y a aucun rapport entre niveau d'instruction et démocratie.

- L'Allemagne de 1933 était l'un des pays les plus instruits, et sa partie la plus instruite, l'Université et le grand Heidegger en tête, a majoritairement soutenu Hitler.
- La participation des intellectuels a été déterminante dans la mise en place du stalinisme en Russie, le parti bolchevique était un parti d'intellectuels, et c'est dans la paysannerie illettrée que la résistance a été la plus forte.
- Enfin dans ma génération on a vu la fine fleur de l'intelligence, à « Normale Sup », brandir avec enthousiasme le « petit livre rouge » de Mao, qu'Edgar Morin appelle le « bêtisier de Mao ».

Il ne s'agit pas de faire l'apologie de l'ignorance ou de dénoncer le savoir et la culture comme source d'oppression mais de noter que l'instruction ne suffit pas. Les « instructionnistes » ne nient pas l'importance de l'éducation à la démocratie, mais ce ne serait pas, selon eux, le rôle de l'école. Ce serait celui de la famille, ou du périscolaire, des mouvements d'éducation populaire. Pour eux, cela doit se faire, mais en dehors de l'école. La thèse inverse doit être défendue. L'école est le seul lieu, aujourd'hui, où cela peut et donc doit se faire. La famille, de par sa nature même, n'a jamais été démocratique. L'enfant arrive au monde totalement impuissant. La

toute puissance originelle des parents peut, en fonction de l'éducation, se transformer en « despotisme éclairé ». Ce n'est pas la famille qui copie les systèmes de pouvoir autoritaire, ce sont les systèmes politiques qui copient les structures familiales. Dénoncer la fonction patriarcale des dictateurs est une banalité.

La démocratie s'exerce entre égaux, et la structure familiale n'est pas et ne peut pas être une structure égalitaire. Lorsque l'immense majorité des jeunes quittait l'école à 12 ou 14 ans avec ou sans le Certificat de fin d'études primaires, les différents mouvements de jeunesse laïques, confessionnels, ou politiques, recrutaient et formaient, chacun à leur manière, à la citoyenneté.. Jeunesse agricole chrétienne (J.A.C.), mouvement rural de la jeunesse chrétienne (M.R.J.C.) à la campagne. Éclaireurs ou scouts Jeunesse communiste, mouvement des auberges de jeunesse ou jeunesse ouvrière chrétienne (J.O.C.) en ville.. C'était au temps où seuls 10 % d'une classe d'âge allaient au lycée.

Aujourd'hui les jeunes vont pratiquement tous à l'école jusqu'à 18 ans, c'est pourquoi les mouvements de jeunesse n'existent pratiquement plus. L'école est le seul lieu qu'ils fréquentent tous. D'où sa responsabilité.

La réussite incontestable des Lycées expérimentaux créés par Alain Savary en 81-82 est d'avoir prouvé que lorsqu'on donne du, et non le pouvoir aux élèves, ça marche. Ce pouvoir de décision qu'ils partagent avec les éducateurs suppose le débat. La démocratie c'est débattre pour arriver à prendre des décisions sur la gestion de l'établissement comme sur l'acquisition des savoirs. La répartition du budget est discutée par tous. Il faut trancher, car il n'y a jamais assez d'argent pour tout faire : équiper la bibliothèque, disposer d'ordinateurs en nombre suffisant, ne pas oublier les instruments de musique pour l'orchestre de l'école, prévoir les fonds nécessaires aux voyages d'études chez les partenaires Allemands, Danois ou Bosniaques. Pour trancher il faut débattre et parfois longuement.

Peut-on imaginer une formation à la démocratie sans ces pratiques ? Dès la maternelle on peut créer des conseils d'élèves où la petite collectivité apprend à prendre des décisions, à élaborer des règles de vie. Et, au fur et à mesure que les enfants grandissent, les champs de décision s'étendent. Célestin Freinet et l'ensemble des mouvements de pédagogie active l'ont prouvé. L'éducation à la démocratie demande plus que de la simple bonne volonté. Il faut créer des institutions qui la rendent possible. Mais l'apprentissage de l'autonomie est une chose difficile et fragile, aucune institution, aucune structure ne peuvent remplacer la volonté farouche de maintenir un état d'esprit fait de respect et d'acceptation du conflit.

S'il est une question qui produit du conflit c'est bien le port du voile à l'école. On ne peut aujourd'hui parler de citoyenneté sans évoquer ce problème et réfléchir à la laïcité aujourd'hui. L'interdiction du port du voile dans les écoles publiques provoque des clivages dans toutes les familles politiques.

Pour moi une école laïque, tolérante et ouverte, ce qu'elle n'est pas, loin de là, encore aujourd'hui, se doit d'accepter tous les enfants avec ou sans voile, avec ou sans kippa,Ma confiance dans une école du respect est si grande, que je suis sûr que tous les jeunes en sortiraient profondément transformés.

Les tartufes de la laïcité vont criant « Cachez ce voile que je ne saurais voir » en ajoutant hypocritement « au même titre que tous les signes religieux, que ce soit la kipa ou la croix ».

Les religions chrétiennes ne font obligation à leurs fidèles d'aucun port de signes religieux. Les croix ne sont que de petits bijoux que les fidèles ne sont absolument pas obligés de porter. Par contre la kipa pour les jeunes juifs est une obligation religieuse comme l'est le voile pour les adeptes de certains courants de l'islam. On demande donc à de jeunes juifs et à de jeunes musulmanes de se mettre en contradiction avec leur foi pour avoir droit à l'école publique...Il faut ajouter que l'école publique respecte toutes les fêtes chrétiennes à commencer par le dimanche jour du seigneur.

Les jeunes filles qui portent le voile sont ou bien victimes de leur famille qui les oblige à le porter (et depuis quand punit-on les victimes ?), ou bien c'est librement qu'elles ont décidé de le porter et les exclure est contraire à la liberté de pensée. La laïcité consiste à empêcher que l'école ne devienne le lieu d'une seule croyance religieuse ou de l'athéisme, les régimes staliniens ont prouvé que le marxisme obligatoire pour tous n'était pas plus émancipateur que l'islam ou le catholicisme obligatoires pour tous.

Défendre une laïcité du conflit, de la contradiction, où les enfants viennent avec leur croyance religieuse ou politique et apprennent à les confronter, à les expliciter comme y viennent leurs enseignants qui sont tout sauf neutres dans leur enseignement.

Voilà quelques thèmes de réflexion pour un atelier « citoyenneté et laïcité » sur lesquels nous avons des divergences certaines et dont nous devons débattre.

CONTRIBUTIONS

Une place importante est faite à la place de la vie démocratique au collège et les (rares) textes qui récusent le collège unique le font eux-mêmes au nom de ce principe ! « Il serait anti-démocratique car imposé aux professeurs sans la moindre consultation par une caste de technocrates » (Dufau) A l'inverse, quelques textes (peu nombreux également) ne font pas directement allusion au fait démocratique tant cette préoccupation est évidente dans l'ensemble du propos. En général, cette « absence » est masquée par le souci de proposer des modifications de structure, au nom de ce même principe (Zakhartchouk)

L'objectif d'un passage obligé par la formation à la citoyenneté est de caractère politique : l'école apparaît comme un creuset républicain (Meirieu, Minot), comme un ciment de la République (Nicolas) L'objectif est partagé par les mouvements d'éducation populaire ou pédagogiques.

On a vu, précédemment, (cf atelier 4), comment le thème de la « production au collège » résonnait sur celui de la préparation à la vie citoyenne. Nous n'y reviendrons pas ici sinon pour souligner l'insistance mise, dans de nombreuses contributions, à vouloir que ces comportements citoyens s'apprennent (Badiou) en instaurant des rites de socialisation (Meirieu). A cet égard, les propositions pour que cette vie démocratique soit vécue en dimension réelle ne manquent pas. Il faut « *traiter avec détermination la question de la démocratie au collège* ». Il faut « *que les collégiens disposent de toute l'autonomie dont ils ont besoin pour assurer leur développement* » D'où cette recommandation, il faut « *un statut du collégien* » (CGT)

Une réflexion sur la mixité sociale est menée vigoureusement dans un texte important. Il s'agit d'assurer les conditions d'un brassage des populations, en associant offre scolaire de qualité et sectorisation (les 21)

Un vrai débat est esquissé notamment dans la contribution de Bruno Mattéi autour de la question de la culture commune. Alors que d'autres auteurs se limitent à en poser l'exigence, celui-ci le fait avec le souci de ne pas disjoindre les deux aspects présents dans le concept de culture. « *Rapportée à l'école et à l'éducation, une culture scolaire commune ne peut pas concerner seulement des savoirs et des habiletés cognitives, mais désigne aussi des valeurs partagées ou partageables, qui disposent les élèves vers une façon d'être et d'apprendre, conforme à une institution démocratique* ». C'est pourquoi l'affirmation contenue dans le rapport de l'Inspection générale selon laquelle « *le collège a besoin, pour ne plus être un 'petit lycée', que soit définie une culture partagée* » reste

insuffisante « *si une réflexion commune entre tous les acteurs du collège est inconcevable* » (Badiou)

De fait, l'exercice de la coopération dès l'école est recommandé dans de nombreux textes et certains vont même jusqu'à y voir le passage obligé de toute éducation civique (CLIMOPE : Comité de liaison des mouvements pédagogiques).

Ainsi, dans la majorité des contributions, on relève l'idée selon laquelle « *le collège n'est pas seulement un lieu d'enseignement, il est aussi un lieu où l'on vit /... / cette éducation relève de tous les personnels /.../ et doit être abordé dès la formation.* » (Crap)

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 6

Le tour de table des présentations et des questions :

« En tant que CPE, je suis intéressé (et concerné), par tout ce qui se passe autour de la question de la citoyenneté ; je crois aussi qu'on ne s'entend pas sur le sens donné à la laïcité

« J'ai été professeur dans des classes d'adaptation réunissant des élèves en grande difficulté et je suis un peu effaré par les conséquences que le principe de mixité est en train d'entraîner, (On assiste à des phénomènes de rivalité (leaderships de séduction en particulier), des humiliations infligées aux jeunes filles, des exclusions fondées sur le critère de la séduction précisément. Faut-il renoncer à ce principe, ou comment éduquer sans passer par la moralisation ? »

« Je suis parent d'élèves et j'aimerais qu'on fasse bien la distinction entre éducation et instruction ».

« Un formateur-enseignant dans l'enseignement catholique : important brassage qui rend le vivre-ensemble laïque très difficile»

« Un parent d'élèves FCPE: le problème de la laïcité et le problème du voile à l'école ».

« Ce qui est important, c'est de se mettre d'accord sur une définition ; après on peut débattre ; or on ne sait pas de quoi on parle »:

Intervention de l'animateur

Il est important de se mettre d'accord sur la définition de la laïcité qui oscille entre deux conceptions : Rien ne doit apparaître /tout peut apparaître ; on fait tout disparaître ou tout doit pouvoir s'exprimer ? On a à clarifier

Suite des questions

« La démocratie à l'école »

« L'apprentissage de la citoyenneté : quelles sont les démarches ? Quel est le sens de l'éducation à la citoyenneté ? La nation de République ? La pratique de la citoyenneté à l'école »

Les débats

« On éduque et on instruit : un jour, ils utiliseront ce bagage merveilleux pour l'appliquer ou ne pas l'appliquer. Or nous sommes en face d'un paradoxe : on est éduqué à la citoyenneté alors qu'on n'est pas encore citoyen ; et quand un devient citoyen, alors on n'est plus éduqué »

• Pour moi la majorité sociale est plus importante que la majorité civique. Il n'est pas possible de ne pas tenir compte de la nécessité d'être irresponsable : c'est le propre de l'enfance »

« Citoyen; ça s'apprend : il faut tenir ce pari ; on ne devient pas brutalement citoyen à 18 ans, en même temps il est difficile de le devenir hors situation. n

« On ne peut pas ne pas éduquer. D'autant qu'au collège l'incivilité est acquise: On éduque toujours. »

« Les nouveaux programmes de l'école primaire instituent la démocratie à l'école

et préconisent la pratique d'une certaine démocratie à l'école ».

Un parent d'élève s'interroge :

« On a créé un brevet de citoyen : il ne contient que des interdits et il a été fait en dehors des élèves.

«Comment éduquer à la citoyenneté sans envisager le droit à l'erreur? »

« L'école de Jules Ferry avait mis la citoyenneté à l'honneur (et l'éducation à la citoyenneté): ce qui a conduit à la boucherie de 14/18 »:

« Qu'est-ce qu'une situation démocratique ? Réponse :ça se construit »

Quel type de citoyen

" Ça dépasse beaucoup la question de l'instruction civique et on peut y inclure le droit d'opposition. Que veut dire pour nous « la chose publique » ? la question de la civilité se pose en ces termes : les espaces publics n'appartiennent à personne ; il faut donc favoriser leur appropriation. Il existe une ambivalence permanente entre le conformisme et le droit à l'insurrection. "

« Qu'est-ce qu'un citoyen ? Un acteur dans une société où chaque membre doit jouer son rôle. Comment préparer les élèves à jouer ce rôle ? Or cette éducation repose sur un principe qui est aussi une conception du monde et dont le postulat est «on obéit sans discuter» Quelle place alors (quelle valeur ?) au droit à la désobéissance ; comment un enfant a-t-il le droit de dire non ».

« Le droit de dire « non » est difficile à contrôler " !.

" Tout est contestable. Le non est une des choses les plus importantes dans l'éducation à la démocratie. On a le pouvoir de dire « non ». Sinon on court au danger d'une société totalitaire. »

Intervention d'un CPE

« Posons un regard fonctionnel sur cette question : que signifie « adapter un comportement citoyen avant d'adopter un statut: Je

dois apprendre à mes élèves à passer par un tiers protecteur, leur inculquer l'importance de la médiation et de la parole c'est-à-dire les entraîner à maîtriser la loi. Mon établissement n'est pas un établissement idéal : quel rôle dois-je y jouer ? Celui d'un gardien de prison ? Le passage par la parole est capital
 « les élèves ont des sentiments démocratiques : ils savent dénoncer l'injustice ».
 « l'école doit devenir un espace où d'abord on régule une vie communautaire ».

l'égalité un leurre ?

« Je veux bien qu'on cherche à leur donner le même statut J'estime que cette éducation à la citoyenneté implique ses graines de révolte Le droit et le devoir de révolte, certes, mais il faut passer par un certain exercice de la démocratie ; le droit de dire " non », un « non » qui introduit quelque chose de possible . C'est pourquoi la citoyenneté serait une formidable entreprise de pacification sociale»

« L'école doit jouer un rôle social fantastique ; elle permet à la petite Fatima de tomber amoureuse du petit David. »

Les trois limites de l'exercice de la citoyenneté par les élèves :

- Les contenus de l'enseignement: il y a des lois de l'épistémologie
- la vie scolaire :
- entre l'efficacité et le réalisme, il y a nécessité de faire des choix

« l'école est ce lieu merveilleux où on peut apprendre à perdre du temps là où ne pèsent pas les contraintes économiques »

« Mais pourquoi ne pourrait-on pas leur faire définir les règles ? Jusqu'où peuvent-ils participer à l'élaboration des règles: C est fondamental "

« Qu'est-ce qui bloque sur cette question même dans le système éducatif ? C'est majoritairement les enseignants. Ils se sont apposés au plan Langevin-Wallon et à la première tentative de collège unique »

« Comment faire pour que les choses avancent ? Pour résoudre les contradictions (Un enseignant est pour la démocratie, alors qu'il refuse de s'intégrer dans une équipe)., il faut transformer le corps enseignant en profondeur

« IL y a un imaginaire sur la fonction enseignante, On peut avoir des choses fondamentales à apprendre. Certains ont décidé qu'ils n'étaient que des transmetteurs de savoirs. L'institution recrute des gens qui lui ressemblent. »

A propos de la laïcité

« Une idée à creuser: réflexion sur les rôles de chacun dans l'école, que les enseignants ne continuent pas à croire, par exemple, que les problèmes de comportement sont strictement du ressort du CPE »

«On enlève tout signe d'appartenance, de croyance ...Sauf les profs ; quand ils font des cours dans tous les domaines où l'idéologie transparait. »

« Je suis pour une laïcité du conflit entre élèves. Je suis pour une laïcité qui apprendra comment on règle ce conflit comment on peut parler ce conflit »

« Faut-il_cacher nos différences ? Il faut bien arriver à vivre pacifiquement nos différences : mais attention, c'est une école ; donc, pas seulement vivre, mais apprendre. On regarde ces conflits droit dans les yeux »

Au-delà du problème du voile : quid de la laïcité ?

« Le collège est le lieu où tout cela apparait avec violence et on n'a pas du tout la capacité de le parler ; si on parle, on affiche. Ce qui pose en dernier ressort le problème de la formation »

Alain BANDIERA

ATELIER 7

VIVRE ENSEMBLE, APPRENDRE ENSEMBLE.

Animation : Elisabeth BOURGAIN (ECE) & Jean ROUCOU (PRISME)

L'ARGUMENT

Le collège est un lieu où l'adolescent se construit. Il doit s'approprier le monde, donc acquérir les outils qui lui permettront d'y trouver sa place.

L'expérience de nombreuses expérimentations - mais celle aussi acquise par l'éducation populaire, prise au sens large (centres de loisirs, scoutisme, associations de quartier, éducation à l'environnement, développement local des territoires...) permettent de donner du sens à cet apprentissage.

Apprendre, c'est se donner les moyens de résoudre des problèmes (au sens large, bien sûr..) et tout particulièrement ceux que les jeunes se posent - ce qui nécessite d'ouvrir le champ des savoirs beaucoup plus largement et transversalement que celui délimité par les « disciplines » actuelles.

Il s'agit de leur fournir des outils indispensables pour acquérir les compétences nécessaires au citoyen tout le long de sa vie : savoirs de base, habiletés cognitives, techniques d'information, capacités à développer l'esprit critique, de faire des hypothèses, de tester les connaissances acquises... Mais aussi travail en équipe, confrontation de la diversité et rapprochement des valeurs, apprentissage de la médiation,...

La façon même dont l'adolescent construit son savoir est déterminante. L'égalité des chances, c'est par définition la course individualiste entre futures gagnants et futurs perdants. A cela nous opposons la promotion collective, l'entraide, la construction d'une culture commune. Cette dynamique, qui va à contre courant des valeurs dominantes, est portée aussi par de nombreuses expériences qui portent sur le travail d'équipe, le tutorat, la coopération, la démocratisation de l'institution scolaire.

L'objet de l'atelier est d'éclairer ce qui permet à la collectivité de pré-adolescents et d'adultes que constitue un collège de s'organiser pour répondre à ces enjeux. De dégager, à travers les expériences diverses des participants, ce qui est fondamental dans cette démarche. De lister ce qui est réalisable dès aujourd'hui, ou les conditions nécessaires pour répondre à ces exigences.

Elisabeth BOURGAIN

CONTRIBUTIONS

Les projets, les initiatives, l'organisation, la vie du groupe offrent des situations permettant:

- d'apprendre ensemble (Ott, Favey, les 21) de s'informer, décrypter l'information, développer l'esprit critique, faire des hypothèses,
- distancier, transformer l'existant (Minot Millot)
- d'acquérir des savoirs, des habiletés cognitives, des façons d'être, (Mattéi)
- de construire une culture commune, de découvrir les valeurs démocratiques (Millot, Mattéi) de se confronter à la diversité .
- de combattre l'individualisme, (Fisher)
- de dynamiser les apprentissages (Sgen), de faire reculer l'ennui, activer l'appétence au savoir (Millot)
- de donner le goût de la convivialité, du travail en équipe, de l'entraide, de la solidarité, de l'émulation (West)
- d'apprendre en coopérant (Mallone) de réfléchir sur les grandes questions du monde actuel (CFDT privé, Millot)
- de transformer les rapports adultes /enfants (Jolivet)

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 7

Michel Ducom du GFEN expose l'expérience menée au collège Montaigne à Lormont, dans un quartier très populaire, près de Bordeaux. On ouvre le centre social du quartier aux jeunes collégiens faibles ou très faibles scolairement. Les lycéens servent de tuteurs à des révisions pendant 5 jours $\frac{1}{2}$ au cours des vacances de Pâques.

Ces lycéens sont des volontaires, recrutés lors de rencontres dans les LP et les Lycées de la région, et formés à la démarche « tous capables » du GFEN.

Les journées de révision commencent par un petit déjeuner pris ensemble. Puis chaque lycéen encadre 2 collégiens. Pas d'adultes dans ces séances. En fin de demi-journée se tient un conseil, avec les lycéens, les principaux, l'animateur du centre social et d'autres adultes.

La réussite au collège a été améliorée. L'expérience a été reconduite, à la demande de tous. Cela a même pu se faire sans les profs...

Le collège H. Wallon à Bezons a mené une réflexion sur les exclusions de classe massives. Les élèves ont travaillé en petits groupes, puis ont restitué leur réflexion. Ils sont de plus en plus actifs. On tient un conseil hebdomadaire, institutionnalisé : président, secrétaire, gardien du temps, notes prises dans un cahier. Les parents viennent coopérer le samedi matin. On réfléchit sur « apprendre à apprendre ».

A la Villeneuve de Grenoble, l'élaboration d'« Histoires de vie » de parents d'origine étrangère valorise les compétences et les savoirs. Les Histoires de Vie publiées par la "Maison des Ecrits " de la ville d'Echirolles ont été recueillies et écrites dans le but initial de proposer à des enfants, mauvais lecteurs, un écrit racontant l'histoire de leurs parents (principalement des mères). L'objectif était à la fois de créer un écrit chargé affectivement, objet de dialogue et de rapprochement enfant/parent. La rédaction des interviews et les présentations successives ont eu d'autres effets : sentiment de reconnaissance de la personne, perception du rôle de l'écrit (familles immigrées peu ou prou étrangères à l'écrit), compréhension du rôle et de l'importance de l'apprentissage scolaire, prise de conscience émancipatrice, participation à des collectifs de femmes pour l'illustration, fierté, élargissement du lien social.

A Rennes, dans plusieurs quartiers, se construisent des « fêtes de la connaissance », ou des « marchés des connaissances » autour d'arbres de connaissances. En coordination quartiers/collège

Ce sont des lieux d'échanges de compétences.

Apprendre, ça se fait partout. Et il faut utiliser toutes les compétences locales. ! Le collège doit se nourrir de tous les savoir-faire de son territoire !

Remarque : on souligne l'importance de l'inscription des enseignants dans le territoire, en particulier de leur présence (logements) dans la ville.

Elisabeth BOURGAIN

Atelier 8

L'ORIENTATION AU COLLEGE

LA FORMATION DU PROJET PERSONNEL.

LE TUTORAT.

Animation Claude Azéma (CES) & Jean Pierre Bellier

L'ARGUMENT

L'Ecole est confrontée à un double objectif, celui, théorique et explicite, de faire réussir tous les élèves qui lui sont confiés, l'autre sous-jacent, de légitimer la place qu'ils occuperont ultérieurement dans la société.

Cependant les phénomènes de reproduction sociale pervertissent le rôle de l'orientation qui au lieu d'ouvrir une voie à l'élève par rapport à un projet professionnel, consacre une sélection déjà engagée subrepticement au collège. Et ceci d'autant plus que le processus d'orientation lui-même est complexe, qu'il implique des acteurs (élèves, parents, personnels d'éducation et d'orientation) aux intérêts différents voire même conflictuels.

L'orientation qui devrait être fonction des goûts et des aptitudes de l'élève s'effectue donc par inaptitude à l'enseignement général du lycée d'enseignement général, lui-même calqué sur les filières d'enseignement général de l'université.

Elle s'effectue donc par défaut et du côté des élèves et du côté des enseignants :

- défaut de connaissance des jeunes qui, étant donné leur âge, n'ont pas une idée claire de ce qu'ils désirent ni des difficultés à venir, ni du contenu des métiers. A cela s'ajoutent les discriminations sociales et de sexe qui surdéterminent les choix personnels (les enfants issus des milieux les plus défavorisés et les filles en général ont tendance à s'auto limiter dans leur choix) ;
- défaut de connaissance interne des métiers par des enseignants qui, à cause de la spécificité de leur métier (en ce qui concerne les professeurs d'enseignement généraux), n'ont jamais quitté le système éducatif. Ils orientent donc vers la voie professionnelle par aptitudes supposées de l'élève pour cet enseignement.

L'orientation est le point d'orgue du collège mais certains souhaiteraient même qu'elle intervienne de manière plus précoce, dès la 5^e, au prétexte que l'enseignement professionnel est tout à fait adapté à des jeunes qui n'aiment pas l'école et qui y perdent leur temps comme si l'enseignement professionnel n'était pas non plus une

école mais avec des pratiques pédagogiques que le collège gagnerait sans doute à observer et adopter.

L'orientation vers le professionnel devient pour ces personnes une voie commode d'éviction du collège confortée par la référence au modèle allemand d'orientation précoce. Ces personnes font l'impasse sur le fait que les résultats de l'enquête internationale PISA effectuée dans les pays de l'OCDE a montré que les résultats des jeunes allemands à 15 ans étaient inférieurs à la moyenne des autres pays alors que les résultats des élèves des pays du Nord qui n'ont pas de pratiques sélectives avant cet âge sont bien supérieurs à la moyenne. La France qui se situe très légèrement au-dessus de cette moyenne est aussi dans une situation intermédiaire : pas de sélection officielle mais des pratiques sélectives sournoises (rôle ambigu des sections technologiques et en ce qui concerne les segpas, rôle carrément dévié par rapport à la mission assignée à l'origine).

L'objectif de cet atelier sera de définir à quelles conditions on peut transformer le processus d'orientation pour qu'elle devienne positive, qu'elle offre de véritables choix qui évitent d'enfermer l'élève dans une filière en rendant possible un droit à l'erreur pour ceux dont l'orientation n'est pas satisfaisante.

N'y aurait-il pas des solutions à chercher aussi dans des parcours rendus plus fluides avec de réelles passerelles ?

Il conviendra aussi de s'interroger sur la construction progressive du projet personnel : quel processus, quelle information /formation et avec quel accompagnement ?

Dans le cadre d'une scolarité conçue comme un trajet scolaire, il y aura sans doute à évoquer le rôle fondamental des adultes, des conseillers d'orientation psychologues certes mais plus généralement des personnels d'éducation également à travers le tutorat.

Claude AZÉMA

CONTRIBUTIONS

Apparaît dans la plupart des contributions l'idée d'un processus continu qu'il faut penser dans la perspective d'une école fondamentale. De là l'exigence d'un renforcement de l'arsenal de l'orientation. ...

Certes quelques textes (peu nombreux) évoquent timidement la possibilité d'offrir de véritables choix pré professionnels dès le temps du collège. Par exemple à l'entrée en 4^{ème} (Le Boulch) pour les « décrocheurs » et encore sous conditions (Auduc), ou encore d'offrir deux options dès la 5^{ème}, l'une de type culturelle, l'autre de type professionnel, et cela dès 14 ans (Védrennes) Mais dans leur grande majorité, les contributions ne souhaitent aucune orientation avant la fin de la classe de 3^{ème} (Dubet, Finlande, Monjo, Foucambert SGEN, Favey)

Elles sont nombreuses, en revanche, à vouloir une offre diversifiée à la fin de la scolarité obligatoire (SGEN, Monjo, les 21). Ce refus de toute démarche d'exclusion avant la seconde (les 21) impose d'opérer sur des critères positifs et donc de ne plus s'appuyer sur l'échec (Meirieu, Dubet).

Le thème de l'orientation est l'occasion de reprendre celui du tutorat. Les deux vont de pair : le mieux est qu'un adulte référent suive les mêmes élèves pendant plusieurs années pour envisager le problème (Ott) ce qui conduit certains à proposer un sas entre « école de base » et les systèmes d'orientation (Monjo) Pour le plus grand nombre, le projet personnel du collégien doit être progressivement préparé, au besoin en constituant « un dossier d'évolution » (Le Deuff).

Le problème de l'orientation est alors pensé dans la perspective d'une réorganisation du système assurant la continuité entre l'école élémentaire et le collège. Le terme de refonte complète est même employé pour dire cette nécessité (Le Boulch, Aïnés Ruraux, Badiou, Hervé, ICEM, SGEN, Petit, Meirieu, Favey, les 21, Finlande). Dans cette hypothèse, la scolarité est à définir en termes de cursus et non d'âge (SGEN) et le redoublement est contesté dans sa forme habituelle soit qu'on n'en veuille aucun ((Monjo) soit qu'on pense en termes de cycle (Foucambert, Hervé) soit qu'on avance l'idée de section de rattrapage (Aïnés Ruraux).

En tout état de cause, les liaisons doivent être soignées : entre le CM2 et la 6^{ème} (Beau, F.Clerc, Auduc) ou d'un cycle à l'autre (Hervé). Il est même préconisé d'accroître d'une année le temps de l'école primaire par réduction de celui du collège.

Enfin l'idée de collège unique est légitimée par le souci de construire « le socle d'une culture commune » (Dubet) qui peut prendre la forme d'« un collège polytechnique pour tous » (ICEM). A noter qu'une équivoque subsiste sur l'idée même de culture commune que certains limitent aux seuls contenus alors que d'autres (notamment Mattéi) insistent sur les valeurs jugées indissociables des savoirs.

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 8

Le premier thème de l'atelier, l'orientation, a été introduit par Jean-Pierre Bellier dont on lira avec intérêt en annexe l'article traitant d'une manière exhaustive cette question.

L'orientation, enjeu personnel ou défi collectif ?

La connaissance imparfaite des processus de décision chez les jeunes et la persistance de croyances approximatives qui l'accompagnent, bien qu'ayant permis aux pratiques d'orientation de devenir non seulement une réalité mais quasiment une obligation, n'ont-elles pas enfermé les praticiens dans un certain conservatisme, une " sclérose méthodologique " ?

Cet attentisme, ajouté à d'autres renoncements, ne fait-il pas courir à nos sociétés le risque de perdre le minimum de cohésion sociale dont elles ont besoin ? Autant de questions que pose Jean-Pierre Bellier dans son article sur le rôle de l'orientation et, partant, sur celui du conseiller en orientation.

L'orientation est traversée par trois courants (le courant adéquationniste, le courant méthodologique et le courant utilitariste), qui tous partagent une croyance intangible : l'orientation est centrée sur l'individu. Elle est une pratique qui s'adresse à une personne unique, singulière, particulière, et c'est d'abord et uniquement d'elle qu'elle s'occupe. Tout ceci se passe et doit se passer autour d'un centre systématique : celui d'un cas individuel.

Mais l'individu n'est pas seul. D'où l'interrogation de Jean-Pierre Bellier : l'orientation ne devrait-elle pas être à la fois le premier lieu qui mette en scène la dimension collective du travail et celui qui transmette des valeurs de " vivre ensemble " le travail ? Le moment privilégié où le jeune se projette, s'imagine, se rêve en travailleur ne devrait-il pas être marqué par les autres ?

L'orientation ne devrait-elle pas être un premier apprentissage de la solidarité ? Le conseiller en orientation ne devrait-il pas aider à construire une image collective du travail plutôt que d'insuffler l'idée qu'il s'agit exclusivement d'un voyage personnel ? Il en appelle à un rééquilibrage entre aspirations personnelles et nécessités collectives.

Les débats de l'atelier.

Les débats ont montré une unanimité contre l'orientation précoce et contre la constitution de filières prématurées sous couvert de «diversification» avant la fin du collège.

A cet âge en effet, les jeunes ne peuvent avoir une idée claire de leur avenir ni une vision exacte des métiers que l'on peut exercer. Une présentation des métiers au cours de la scolarité au collège ainsi que des stages pour mettre les élèves en situation s'avèrent indispensables afin que, le moment venu, ils puissent choisir en connaissance de cause

La plupart du temps l'orientation vers l'enseignement professionnel est la conséquence d'un double rejet celui de l'élève et celui de l'institution.

Hormis quelques cas où l'on peut supposer que le choix du professionnel est le résultat d'une culture ouvrière familiale forte, l'élève en général se réfugie dans l'enseignement professionnel parce qu'il s'ennuie et/ou supporte mal l'échec dans un enseignement qui reste largement académique et inadapté à l'individualisation. A ce sujet, il faut remarquer que les tentatives de pédagogie active sont de moins en moins soutenues, que les classes à projet disparaissent.

Quant aux enseignants, constatant le manque de capacités en enseignement général de leur élève, ils l'orientent vers l'enseignement professionnel en lui supposant des aptitudes en enseignement professionnel sans que le moindre test ou bilan de compétences ait été effectué. On a noté que cette situation interrogeait, au-delà, la pédagogie et le système éducatif entier. En effet une pédagogie de la réussite qui ne fonderait pas uniquement l'évaluation des connaissances sur les notes et utiliserait aussi une autre évaluation de type formatif permettrait d'éviter sans doute les échecs sans appel.

La transmission des connaissances au collège est structurée de façon rigide : un âge d'élève, un niveau, une classe, un prof, une heure. Sans doute est-ce la façon la plus rentable de dispenser un enseignement de masse mais cela crée automatiquement une logique de filière avec uniformité pour le plus grand nombre et constitution à part de filières spécifiques pour ceux qui ne correspondent pas au profil commun.

Au-delà encore le système éducatif pourrait, en fonctionnant autrement éviter que l'orientation ne serve d'exutoire. Si l'on prenait en compte des capacités et des compétences (comme l'éducation manuelle) autres que celles liées à l'enseignement général stricto sensu, on pourrait tirer le meilleur parti de chacun et le collège pourrait devenir un outil de promotion collective. La plupart du temps c'est le jeu des notes et le poids des coefficients par

référence au bac qui déterminent l'orientation. C'est aussi par l'utilisation d'un logiciel qui permet d'attribuer des notes avec coefficient que s'est effectué jusqu'à maintenant l'orientation en BEP.

D'autres phénomènes sont aussi à l'œuvre dans l'orientation en général et sont la résultante du poids social des représentations collectives ou des projections individuelles.

Beaucoup de jeunes sont orientés contre leur gré, par sujétion au prestige social de certaines filières (la filière scientifique par exemple) En ce sens, la demande des parents au collège n'est pas toujours un facteur positif car elle ne tient pas compte des véritables souhaits de l'élève et joue parfois contre ses propres intérêts.

Par rapport au projet personnel en effet, les jeunes et les adultes ne se projettent pas de la même façon dans l'avenir. C'est une question de maturité intellectuelle, laquelle n'arrive pas au même moment sans que cela soit une question d'intelligence ou de culture puisqu'on peut distinguer, toutes choses égales par ailleurs, des différences fortes dans une même fratrie. C'est une question de projection individuelle qui reste tributaire de facteurs sociaux, par exemple, à la différence des garçons, une fille ne s'autorise à demander une section S que si sa moyenne en mathématique excède largement la moyenne. Une fille englobe davantage qu'un garçon dans son choix la situation et les contraintes financières de la famille.

Enfin on demande justement aux élèves qui sont les plus en difficulté de construire un projet personnel et professionnel à un âge où leurs congénères, même les plus doués, n'ont pas d'idées précises sur ce qu'ils veulent faire plus tard. Très peu de jeunes embrasseront la profession qu'ils avaient en tête à 13 ou 14 ans ! C'est d'ailleurs cette indécision qui est la caractéristique commune des élèves qui naturellement ont tendance à repousser toujours plus tard le choix (choix de l'enseignement général en seconde, de la filière S bonne à tout faire en première, des classes préparatoires avant l'université). Le manque de vocation pour les filières technologiques est dû en partie à cette attitude.

Pour toutes ces raisons, il faut laisser la porte ouverte assez largement pour que le jeune ait le temps de trouver sa voie et l'accompagner dans sa démarche. Il est d'ailleurs caractéristique qu'en France on utilise le mot orientation (comme si l'on était perdu ou que l'on se trouve à la mauvaise place) alors que dans d'autres

pays on parle de « guidance ». Dans les pays nordiques notamment lesquels nous dépassent en lettres et en sciences (cf. enquête PISA des pays de l'OCDE sur les connaissances des élèves à 15 ans), tous les élèves suivent le même cursus sans redoublement pendant la période qui correspond à la scolarité obligatoire et, dans certains pays, les élèves ne changent pas d'établissement tout au long de leur scolarité contrairement à la France où chaque cycle au sens large (école, collège, lycée) entérine des coupures autant culturelles dans les savoirs et les méthodes que géographiques.

Les intervenants ont noté que, dans les autres pays, la répartition culturelle s'effectue sur la base d'épreuves alors qu'en France cette répartition se dessine par le poids d'acteurs locaux soumis à un tas de pressions.

Ils ont évoqué le danger de constituer au collège des filières qui ne disent pas leur nom et qui aboutiraient à un pré- triage comme ce qui se profile avec des classes de troisième qui seraient déjà à vocation professionnelle. En revanche, les Itinéraires de découverte constituent un moyen pertinent et intéressant de permettre aux élèves l'expression d'aptitudes et de goûts différents.

S'il faut éviter l'uniformisation des publics scolaires qui aboutit à la création de filières spécifiques suivant les profils, toute diversification doit rester dans le cadre collectif de contenus scolaires identifiés comme accessibles à tous. Le collège « unique » ne doit être ni uniforme ni un centre de tri. A ce sujet, a été évoquée l'expérience du conseil général du 92 dans les itinéraires diversifiés. En fin de quatrième, les élèves peuvent choisir une option européenne, une option de mécanique auto avec un gros Kart, et une option Théâtre. L'option est enseignée deux fois deux heures dans la semaine. Les élèves sont répartis en fonction du projet personnel et non des notes. Le Kart confère une image valorisante et dynamique de la mécanique auto et donc de l'enseignement professionnel si bien que le choix de l'enseignement professionnel devient attractif.

Pistes pour que l'orientation devienne un processus « agi et non subi »:

Couper l'acte d'orientation de l'acte éducatif.

Faire « apprendre à choisir » (éducation aux choix) pour que l'orientation soit agie et non subie.

Laisser le temps de la maturation pour choisir, autrement dit opter pour un système de détermination réellement progressive qui implique une connaissance véritable des choix.

Faire que le choix d'une filière ne soit pas irréversible en laissant une souplesse comme un « droit à l'erreur » en seconde qui permette

le changement de parcours en cours d'année. Cela éviterait l'angoisse du « bon choix » à la fin du collège.

Fluidifier les parcours en favorisant les passerelles ce qui rend le choix ouvert.

En lycée appliquer réellement la loi qui permet, en venant de la seconde générale, de rentrer directement en première technologique sans redoubler. A l'heure actuelle c'est déjà le cas pour la série de STT mais parce que cette section est implantée partout dans les lycées et qu'elle fonctionne suivant le mécanisme orientation/sanction pour les élèves considérés comme inaptes à l'enseignement général.

Appliquer systématiquement la possibilité d'un BEP en un an et d'un bac pro en trois ans afin de ne pas faire perdre un an aux élèves.

Ouvrir davantage les premières d'adaptation ou faciliter la possibilité de retour de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général ce qui fait pièce à la dévalorisation de l'enseignement professionnel liée à l'orientation/sanction.

Faire connaître et aimer l'enseignement professionnel en le faisant partager à tous et non en fonction des notes. Réintroduire une culture du geste qui a disparu depuis les travaux manuels d'autrefois.

Diffuser une véritable culture technologique pour tous.

Le rôle des conseillers est important. Il ne s'agit pas seulement de présenter des métiers ou des filières mais de faire prendre conscience aux élèves de leurs aptitudes réelles ou occultées par le système scolaire. Il s'agit bien d'un conseil en orientation dans lequel le conseiller doit aussi être un accompagnateur qui a un rôle de « guidance ».

Nécessité aussi de dégager des temps communs en dehors des conseils de classe, pour parler des élèves et parler aux élèves.

Claude AZÉMA

Atelier 9

CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET HÉTÉROGÉNÉITÉ

Animation : Patrick CLERC

L'ARGUMENT

La construction de la citoyenneté passe par la transmission du capital culturel (les objets de savoir) élaboré par les générations précédentes, capital qui ne peut être réellement appréhendé que si sont également transmises les conditions de son élaboration par les hommes,

- non pas une transmission d'un capital de connaissances mortes à monnayer sur le marché du travail
- non pas un capital transmis par testament à quelques héritiers sélectionnés, à ceux qui seraient plutôt des conceptuels,
- mais une transmission qui s'opère dans un processus dialectique où l'appropriation de ce capital transforme celui qui s'en empare en même temps que chacun, en se l'appropriant, le transforme.

L'enjeu de cet atelier est de comprendre les conditions de cette émancipation individuelle et collective : comment faire d'un savoir un bien partagé avec comme hypothèse que c'est peut être en s'appuyant sur des notions de « potentialité », de « diversité », de « co-construction » mises à l'œuvre dans les « moments pédagogiques » que l'on peut penser notre métier.

Patrick CLERC

CONTRIBUTIONS

La plupart des contributions promeuvent une approche des savoirs qui soit faite dans un cadre coopératif, et avec une reconnaissance du tâtonnement expérimental (ICEM, Mallone)

La pédagogie du projet crée une authentique situation de promotion collective (Milot) .

Il s'agit, avant tout, de s'organiser, de s'entraider, d'entrer dans la complexité des projets donc de faire usage de l'intelligence collective (Hervé)

Toutes les situations qui peuvent inciter à la création, qu'elle soit individuelle ou collective, sont à privilégier (Fischer)

A l'hétérogénéité des élèves doit répondre la diversité des démarches et des dispositifs (voir ateliers 1 et 2) ce qui conduit à penser que la plupart des contributions sont favorables à la pédagogie différenciée ou à la différenciation pédagogique telles que les prône Louis Legrand.

COMPTE-RENDU de l' ATELIER 9

L'atelier a travaillé à partir de l'expérience, en école élémentaire, de classes multi-âges, où, bien entendu, l'hétérogénéité est très grande

Cette multiplicité des élèves de capacités hétérogènes entraîne une entraide très forte, une solidarité réelle entre enfants .Il est important que de jeunes enfants aient d'autres références que l'adulte enseignant, qu'ils puissent avoir recours à leurs pairs, à leurs aînés (Rolande Millot)

Peut-on envisager, au collège, de créer des classes multi-âges? La réponse est plutôt positive, surtout en classe de sixième et de cinquième .Quoi qu'il en soit l'hétérogénéité des élèves est une richesse qui permet qu'un savoir soit construit à plusieurs, au sein de petits groupes hétérogènes (Odette Bassis).

Le recours à l'histoire des sciences et à l'épistémologie est évoqué comme possibilité de comprendre comment les savoirs se construisent.

F.B.

Troisième partie :

Les Tables Rondes

Cette troisième partie des Actes correspond aux deux Tables Rondes vécues l'après-midi du 13 décembre 2003 mais n'en est pas le compte-rendu.

Il a semblé préférable de demander des textes aux intervenants car les uns et les autres ont traité simultanément des deux thématiques de ces tables rondes :

- la formation des enseignants, l'équipe éducative,
- des propositions pour l'avenir.

Les débats ont porté, eux aussi, sur ces deux thèmes et ont montré un large accord avec les propositions faites soit en atelier soit au cours de ces tables rondes par les uns et les autres.

L'ordre suivi pour présenter les textes n'est pas l'ordre chronologique observé le 13 décembre. Les deux textes qui se trouvent en tête sont ceux des animateurs des tables rondes : Gaston MIALARET, Jean-Louis AUDUC, pour bien marquer le rôle déterminant qu'ils ont joué.

Nous remercions vivement les auteurs de ces textes, marqués par « l'intelligence collective » qui a prévalu lors de ces tables rondes.

F.B.

Gaston Mialaret, professeur émérite de sciences de l'éducation, créateur, avec le professeur Debesse et d'autres collègues de cette discipline universitaire que constituent les sciences de l'éducation, a été pendant longtemps Président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Il a accepté très aimablement, au dernier moment, de présider la seconde table-ronde de notre colloque. Nous lui avons demandé un « témoignage » sur le bien-fondé du Collège unique. Qu'il soit donc doublement remercié. FB:

Témoignage et réflexions

Tous ceux qui ont répondu au *Collectif pour un Débat National sur le Collège Unique* ne sont pas venus pour discuter et chipoter sur telle ou telle modification mineure dans la structure de l'institution ou sur telle ou telle modification insignifiante des programmes ou des méthodes pédagogiques ; ils sont venus nombreux parce qu'ils savaient que les discussions et les propositions allaient porter sur une des questions fondamentales de la philosophie pédagogique : à savoir la structure de l'institution scolaire.

Depuis longtemps le problème de « l'École unique » était posé mais les forces réactionnaires, aussi bien sur le plan social que sur le plan pédagogique, ont toujours freiné la réalisation de ce qui était clairement proposé dans le Plan Langevin-Wallon (paru en 1947) : la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans et comme conséquence, la création d'établissements susceptibles d'accueillir tous les enfants scolarisables, quelle que soit leur origine sociale. Il faut rappeler aux jeunes générations (et je me permets de la faire pour avoir connu et subi cette époque et la situation d'alors), que depuis longtemps les forces de gauche (Jean Zay en particulier) s'efforçaient de rapprocher ce qui, d'un côté était constitué par les cours complémentaires, les Ecoles primaires supérieures (EPS), les Ecoles professionnelles et, de l'autre côté, les collèges et les lycées. Aucune passerelle n'était prévue pour éventuellement passer d'un système à l'autre. D'un côté les enfants du « peuple », des ouvriers, des paysans à qui il fallait donner le minimum 1^[1] de formation pour les rendre utilisables par les entreprises naissantes 2^[2] et, de l'autre côté, les enfants de la bourgeoisie et des classes supérieures. Il ne fallait pas mélanger les deux publics 3^[3]. Pour les uns la voie primaire, pour les autres la voie royale du secondaire.

Je voudrais rappeler une autre anecdote qui témoigne de la situation de cette époque (avant 1940). Ayant été reçu à l'École normale de Cahors nous avons une situation particulière : le sénateur-maire de Cahors, Anatole de Monzie (qui était du genre radical de gauche et qui était de ceux qui, à la suite de Jean Zay,

était favorable à un rapprochement des deux couloirs étanches et séparés l'un de l'autre) avait obtenu que les normaliens vivaient avec les lycéens sur le plan de l'internat tout en gardant les cours propres à l'Ecole normale. Profitant de cette situation et de la proximité des enseignements du lycée, j'ai décidé de préparer le baccalauréat !!!! Ma demande d'inscription fut refusée par les services du Rectorat de Toulouse sous le prétexte qu'un normalien devait se préparer au Brevet supérieur et non au Baccalauréat. Grâce à l'action énergique de la directrice de l'E.N. et de l'inspecteur d'Académie j'obtins une autorisation exceptionnelle ; ce qui me permit de passer par la suite les baccalauréats de mathématiques et de philosophie. Les épreuves d'oral me firent prendre conscience que je n'étais pas un candidat comme les autres. Si beaucoup de mes interrogateurs manifestaient une surprise (souvent sympathique), je garde encore en mémoire le serrement de poings (j'étais jeune alors !) devant un professeur de physique à qui j'avais donné toutes les façons de préparer du CO₂ et qui me dit, d'un air très méprisant : « je suis obligé de vous mettre 16 ! ». J'étais, et j'en étais fier, un « primaire ». Et quand, au niveau de l'Université, malgré de bons résultats, je disais que j'étais instituteur, il me semblait percevoir, sur le visage de mon Professeur, une réaction d'étonnement. Laissons-là ces souvenirs personnels.

Le Plan Langevin-Wallon, issu des travaux d'une Commission nommée à la fin de la guerre pour préparer une authentique réforme de l'enseignement, visait bien la destruction de ces filières (primaire, primaire supérieure/ collège, lycée) afin de les remplacer par une institution qui devait regrouper tous les enfants et organiser leur orientation scolaire et professionnelle non en fonction de leurs origines sociales mais en fonction de leurs possibilités aussi bien intellectuelles que manuelles ; l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement pratique vivaient côte à côte dans une harmonie et une égalité de considération et non dans une hiérarchie allant du secondaire vers le pratique en passant par le technique 4^[4]. Il s'agissait bien d'une révolution pédagogique qui était en phase avec l'espoir de l'avènement d'une nouvelle société. Les dispositions pédagogiques prévues étaient, au sens noble du terme, des propositions politiques : l'Ecole n'allait plus confirmer la division de la société en classes mais allait permettre la naissance d'une nouvelle génération dans laquelle tous les enfants de la Nation seraient formés dans le même système éducatif. Il est bon de rappeler ici quelques citations du plan Langevin-Wallon :

-« Il (l'enseignement) offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles

que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes 5[5]. *L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation ».*

-« L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morales des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences ».

Est-ce que tous nos collègues enseignants sont convaincus de la pertinence de ces affirmations ? Est-ce que l'orientation vers le technique ou le professionnel n'est pas le passage d'un niveau à un autre inférieur ?

Après de nombreuses années, ce fut la création du « Collège unique » après quelques tergiversations passant par le collège d'enseignement général et le collège d'enseignement secondaire 6[6]. Beaucoup ont cru -et de bonne foi- que l'on faisait ainsi un pas supplémentaire vers la démocratie. Mais la démocratie ne correspond pas au slogan « tout le monde à l'école ! ». Un système démocratique doit permettre à chacun (aussi bien aux meilleurs qu'aux plus faibles) d'aller le plus loin possible dans son trajet scolaire. Ceci suppose l'organisation d'une observation psychologique des sujets pour déterminer leurs authentiques possibilités, un système d'orientation scolaire qui n'aboutisse pas à une forme déguisée de sélection, la recherche de nouvelles formes de pédagogie pour répondre aux nouveaux besoins que faisait naître la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans ; il ne s'agissait pas de prolonger la pédagogie de l'école élémentaire mais d'inventer une nouvelle pédagogie de l'adolescence permettant de répondre à la fois à deux des exigences modernes de l'éducation : la diversification (développement et prise en compte des caractéristiques individuelles) et l'unicité (développement du lien social indispensable à la vie en société). Beaucoup de nos collègues enseignants, d'autre

part, n'ont pas pris conscience immédiatement que la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans avait comme conséquence directe la naissance d'un nouveau public d'élèves de collège totalement différent des publics qui fréquentaient jadis les lycées (comme l'avaient fait certains de nos collègues enseignants). La pure et simple transposition pédagogique des méthodes de l'ancien enseignement secondaire au collège unique était impossible. Il fallait faire preuve de créativité pédagogique.

A cela se sont ajoutés tous les nouveaux problèmes éducatifs provenant de l'évolution des structures sociales, de la diversité des origines ethniques des élèves, des phénomènes nouveaux comme ceux de la délinquance, de la violence et la situation de 2004 n'est plus comparable à celle de 1970. Toute la formation des Maîtres était à repenser et à réorganiser en fonction de ces nouvelles données psycho-pédagogico-sociales. D'où les difficultés actuelles de fonctionnement du collège unique ; mais ces difficultés ne doivent pas conduire à une remise en question du principe du collège unique ; ce n'est pas en revenant en arrière que l'on résoudra les problèmes actuels que rencontrent les enseignants, les chefs d'établissement, les parents : ce serait une régression pédagogique, sociale et politique catastrophique. Nous avons donc à rechercher, dans le cadre du collège unique, des formes nouvelles et modernes d'action pédagogique, des formes nouvelles de relations maître-élèves, des formes nouvelles de collaboration avec tous les partenaires de l'action éducative, administration, spécialistes, familles, groupements pédagogiques divers.

Citons, pour terminer, la définition de l'éducation donnée par la Ligue internationale d'éducation nouvelle : « *L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale; elle constitue une des forces qui la déterminent.*

« *Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société.* »

Gaston MIALARET

1 Non pas ce qu'il fallait savoir mais ce qu'il n'était pas permis d'ignorer.

2 Henri Wallon rappelait, au cours d'une de ses conférences, que c'était le Patronat qui, aux environs de 1850, demandait à l'Etat de faire un effort d'alphabétisation afin que les ouvriers des entreprises industrielles soient capables de lire les consignes qu'on leur donnait à l'usine.

3 Lors d'une des premières réunions des parents d'élèves du lycée de St Cloud où mon fils venait d'entrer, j'ai été étonné et choqué par l'intervention d'un des parents qui protestait à propos de la suppression des classes élémentaires des lycées parce que, disait-il, « nos enfants vont être assis à côté de tous les autres... »

5 On pourra relire la merveilleuse conférences donnée par Le Rolland, alors Directeur de l'enseignement technique in *Le Plan Langevin-Wallon*, PUF.

5 Le concept « d'aptitude » a donné lieu, par la suite, à de nombreuses discussions et rectifications.

6 Voir, sur ce point la conférence de Claude Lelièvre

Jean-Louis AUDUC est agrégé d'histoire. Il a enseigné en collège dans l'Oise, les Hauts de Seine et la Seine Saint Denis et exercé des responsabilités syndicales nationales. Depuis 1993, il est directeur-adjoint de l'IUFM de Créteil. Il a publié de nombreux articles et ouvrages sur les enjeux et les défis posés à l'école d'aujourd'hui. J-P.B.

L'équipe éducative, agent de la promotion collective.

Pour lancer, en tant qu'animateur, cette table ronde sur le thème : « L'équipe éducative, agent de la promotion collective. Quelle formation ? Quel accompagnement ? », je voudrais rapidement évoquer trois points :

- Un travail en commun de toute la communauté éducative agissant avec l'environnement est fondamental

Faire que tous les adultes de l'établissement aient un discours cohérent est un enjeu important pour toute la communauté éducative.

Cela implique que chacun, de l'aide éducateur à l'enseignant, du personnel administratif à l'équipe de direction, soit conscient :

- qu'il faut une cohérence entre le dire des discours et le faire du travail quotidien ;
- qu'il est nécessaire que chacun dans ses activités applique les mêmes règles que l'autre, ait le même seuil de tolérance concernant ce qui est inacceptable, non négociable.

Il est fondamental que l'élève ressente que tout l'établissement, toutes les heures de cours fonctionnent selon les mêmes règles. Les règles fonctionnant dans l'école n'étant déjà pas les mêmes que celles fonctionnant dans la rue, dans la cité ou évoquées dans les médias, il est difficile de pour les élèves de se les approprier, s'ils ressentent que, concernant par exemple les retards, le rendu des devoirs, les injures, il y a une règle en français, une en mathématiques, une en EPS, etc... Cela ne peut que déstabiliser les jeunes et rendre plus difficile l'exercice du métier enseignant.

La construction d'un seuil de l'intolérable commun à toute l'équipe éducative implique la construction d'un compromis entre tous les personnels où chacun apporte sa vision mais accepte de pratiquer, dans sa classe, dans son atelier, la loi commune. Il faut se garder de penser qu'un simple consensus sans réflexion de toute l'équipe de l'établissement puisse y suffire.

Les premiers partenaires de l'école sont les familles qui sont membres de l'équipe éducative de l'établissement.

Travailler avec les familles, c'est notamment partager avec elles les savoirs concernant l'organisation, le fonctionnement, les programmes de l'école, rendre l'école plus transparente, mieux reconnaître les parents et leurs associations.

Le système scolaire apparaît opaque car il s'est profondément modifié en l'espace d'une génération et est devenu de plus en plus incompréhensible.

Le partenariat avec l'environnement et le milieu associatif local est d'autant plus indispensable que le jeune ne peut pas se découper en tranches suivant les heures de la journée et que, souvent, les centres de loisirs ont lieu dans les mêmes locaux que les activités scolaires.

Un travail en réseau implique par exemple qu'un enseignant, dans le cadre de son travail et de ses missions, joue un rôle d'«aiguilleur» des demandes des jeunes. L'enseignant doit indiquer face à des problèmes soulevés par des jeunes les personnes ressources existant dans l'environnement susceptibles de répondre à leur besoins. Il doit également leur montrer qu'il est en contact avec l'institution ou le professionnel auquel il les adresse.

Le partenariat ne doit être pour personne d'essayer de se substituer à d'autres institutions. Travailler en partenariat, ce n'est pas se chevaucher ou se superposer, mais s'additionner en complémentarité pour donner plus aux publics concernés, et notamment de la cohérence aux actions menées sur le même territoire.

- Soyons modeste concernant le rôle de la formation

Si le rêve d'un stagiaire débutant est de sortir de l'IUFM définitivement « formé » avec en mains, toutes les clés pour réussir dans le métier, pour les formateurs la perspective est un peu différente : l'année de formation est une réussite si le jeune enseignant quitte l'IUFM en ayant réalisé qu'il vient juste d'engager un processus de formation.

La certification ne donne pas le savoir-faire pour affronter toutes les situations, dans toutes les circonstances et ne saurait y prétendre .

Une formation engageant les enseignants dans un travail d'appropriation, de réflexion autonome qui fera d'eux des professionnels accomplis, doit s'appuyer sur trois principes :

- considérer que la formation en IUFM est le démarrage d'un processus ;

- développer un va-et-vient étroit entre expérience et formation (théorie et pratique sont indissociables) ;
- reconnaître que sont conciliables : l'adaptation aux différents publics et le maintien d'exigences nationales en terme de culture de base.

Les conditions de recrutement et de nomination des enseignants ne sont pas satisfaisantes . Les futurs professeurs d'école comme du secondaire sont laissés dans l'incertitude de leur futur niveau d'exercice jusqu'au jour de leur affectation : les uns comme les autres sont supposés pouvoir enseigner dans pas moins de huit à neuf niveaux, de la petite section de maternelle au CM2, et de la sixième à la Terminale, voire au-delà.

Limiter à quatre niveaux les possibilités de première nomination permettrait aux enseignants stagiaires en formation initiale de pouvoir se projeter dans le métier qui réellement va être le leur, de faire une formation moins émietlée.....

Le travail sur la psychologie de l'enfant sera aussi plus efficient .

Bien entendu, il faudrait prévoir, en formation continue, des formations permettant de passer facilement à d'autres niveaux du premier comme du second degré.

En disant cela, je suis conscient que j'effectue une auto - critique par rapport à ce qu'étaient mes positions d'il y a une dizaine d'années contre la notion de professeur de collègue. Mais, il faut bouger en même temps que bougent les réalités.....

• Travaillons aussi sur la méthodologie de la réforme .

Ce qui a caractérisé toutes les réformes du collège mises en place depuis quinze ans, ce sont deux éléments qui les « plombaient » d'avance :

- la réforme démarrait et était quasiment imposée aux collèges les plus en difficulté et ne faisait l'objet d'aucune « ardente obligation » pour les établissements accueillant les élèves des milieux les plus favorisés. Une telle politique discréditait la réforme, réduite aux yeux des familles à un dispositif réservé à « certains enfants » et accroissait l'écart entre les établissements. La réforme ne pouvait dès lors que s'étioler.....

- On commençait à réformer la 6^e, puis la 5^e, puis la 4^e, puis la 3^e.... sans que dès le départ de la réforme soit précisément définis les cadres, les contenus, les modalités d'évaluation prévus au terme du collège . Résultats : Un « flou » permanent contribuant à l'incompréhension des familles sur l'organisation de la totalité du collège ; l'impossibilité pour les enseignants de construire sur la

durée du collège.... Et surtout....de telles réformes n'ayant pas clairement défini leur point d'arrivée, elles perdaient chaque année en cohérence et étaient abandonnées avant même d'avoir effectivement atteint l'année terminale du collège

L'enjeu est donc de définir d'abord le point d'arrivée du collège, les finalités que tous, par des voies diversifiées, doivent atteindre à l'issue du collège.

Ainsi pourront se construire des choix pédagogiques tout au long des quatre années du collège confluant vers une culture commune de base reposant sur des objectifs en termes de savoirs, de savoir faire, de savoir être.

Jean-Louis AUDUC

Yves **ZARKA** est actuellement directeur du Centre Val de Bièvre de l'IUFM de Versailles. D'abord professeur des Sciences de la Vie et de la Terre, puis professeur-formateur à l'étranger, il a également été chargé d'une circonscription d'inspection de l'éducation nationale.

Son parcours professionnel le qualifie particulièrement pour dessiner les contours d'une école couvrant le champ de la scolarité obligatoire et, surtout, pour en définir les conditions en termes de formation des maîtres. **J-P. B.**

Notre utopie scolaire pour le collège du 21^o siècle

Le collège, dont l'unification s'est poursuivie ces quinze dernières années, fait à nouveau l'objet d'un débat. Des convergences étonnantes apparaissent aujourd'hui pour remettre en cause son principe de collège unique.

Il faudrait, selon ces détracteurs, mettre fin à « l'hypocrisie », oser afficher les différences, qui de toute façon, s'intensifient à l'intérieur des établissements et entre établissements selon les villes et les quartiers. Doit-on « briser tous les tabous » (et celui de la carte scolaire en particulier) ? Personnellement, nous n'y sommes pas favorables, au nom de l'idéal démocratique d'abord, au nom de l'efficacité ensuite. Pourtant, n'y a-t-il rien à changer dans ce collège unique qui entre dans le 21^{ème} siècle ?

Nos propositions s'articulent autour de deux axes :

- sur le collège unique lui-même, quelle est notre « utopie scolaire » ?
- quels professeurs faut-il former, et comment, pour le promouvoir ?

Jusqu'à présent, la formation des jeunes a été étroitement cantonnée à la transmission des savoirs académiques, en dépit de tous les efforts didactiques et pédagogiques visant à impliquer davantage les élèves dans la construction de ces savoirs, à travers les tentatives toujours difficiles d'introduire des pédagogies actives et participatives.

Les tentatives récentes d'assouplir les cloisonnements disciplinaires, non seulement se heurtent déjà à des oppositions farouches, mais **leur timidité en obère la réussite**. Il en a été ainsi des « parcours diversifiés » en classe de 5^{ème}, à peine essayés, très vite abandonnés. Le sort des « travaux croisés » en 4^{ème} a été encore moins glorieux. Qu'en sera-t-il des « itinéraires de découverte » au cycle central (5^o- 4^o) ? Le pronostic ne peut être que pessimiste, car ce sont les deux mêmes erreurs qui sont reconduites :

- l'horaire affecté à ces innovations est ridiculement faible

- l'entrée privilégiée de ces « réformatrices » demeure la même : par les professeurs et non par les élèves ; comment veut-on que des professeurs formés à enseigner (et à défendre) une discipline acceptent de céder de leurs prérogatives pour s'associer à des collègues d'autres disciplines, sans garantie ni formation, sans savoir pourquoi ni pour quoi faire ?

C'est donc vers un schéma beaucoup plus radical de **réduction des horaires disciplinaires dans les domaines dits de base** qu'il faut s'orienter. Et ainsi forcer la place à d'autres approches, autoriser une diversification de l'offre éducative construite selon une double entrée : les propositions de l'équipe éducative croisées avec les **choix individuels** des élèves.

Très pragmatiquement, ce que nous proposons, c'est de porter à au moins 40 % du temps scolaire la part que j'appellerai « variable » de la formation du collégien, par rapport à la part fixe. Actuellement, on peut l'estimer à sans doute à peine 10 % de l'horaire hebdomadaire.

Ainsi, au tronc commun disciplinaire incontournable et fixé de façon précise au niveau national par des objectifs et des programmes, il faut adjoindre une offre de formation diversifiée, variable d'un établissement à l'autre sur la base d'un cahier des charges national autorisant l'expression réelle de l'autonomie de l'établissement pour s'adapter à la diversité et à l'hétérogénéité de ses élèves.

Attention : cette partie variable ne doit en aucun cas être confondue avec un panel d'options, qui renforceraient au contraire la filiarisation. Les offres sont à construire localement, par chaque équipe éducative, pour répondre aux besoins des élèves en matière :

- d'aptitude à rechercher, analyser, synthétiser et critiquer l'information
- de réalisation de soi, dans la coopération avec les autres, à travers des projets où l'initiative des élèves soit réellement sollicitée
- de connaissance de l'environnement naturel, culturel, socio-économique, incluant les questions de l'avenir professionnel et de l'orientation scolaire
- de préparation à la vie citoyenne, en commençant par la participation effective à la gestion de l'établissement et aux régulations de ses conflits, dans le respect du droit commun.

Parmi les questions de gestion du système éducatif et d'accompagnement des personnels que notre proposition soulève, et que nous n'avons pas la possibilité d'aborder dans ce cadre restreint, celle de la formation des maîtres nous paraît déterminante.

QUELLE FORMATION POUR LES PROFESSEURS DE CE COLLEGE ?

Les constats que dresse le responsable de formation de maîtres que je suis, au contact permanent avec les formateurs, les

stagiaires PLC 2 (professeur de lycée et collège 2^{ème} année) et les établissements du second degré, sont inquiétants. Deux points m'interpellent particulièrement :

- à l'exception des professeurs stagiaires d'EPS, la plupart des PLC 2 n'ont eu, avant leur prise de fonction comme fonctionnaires stagiaires, soit aucun contact, soit un contact très anecdotique et fort limité avec des classes de collège et de lycée, et un aperçu encore plus succinct de la vie d'un établissement ; si bien que, en dehors de leur expérience personnelle d'élève, leurs références sont bien squelettiques, et leurs représentations du métier à l'avenant ;
- ni dans la formation dite initiale ni dans la formation continue, il ne semble que les professeurs soient sérieusement sensibilisés, autrement que par le filtre forcément réducteur de leur discipline, aux enjeux et aux objectifs que la nation a fixés à son système éducatif et pour la réalisation desquels ils sont tout de même rémunérés.

Une enquête récente du ministère de l'éducation nationale auprès de professeurs du second degré^{7[1]} révèle, entre autres, que les enseignants attendent « *une réflexion sur l'orientation qui interroge notamment l'objectif d'études longues pour le plus grand nombre.* » Doit-on penser que le corps enseignant n'a pas intégré la loi d'orientation de 1989 et n'est pas plus informé des besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée ?

La préparation au métier doit changer de perspective : au-delà de la fourniture d'outils et de méthodes, préparer au métier c'est amener le futur titulaire à la fois à se positionner comme un fonctionnaire et un véritable cadre du système éducatif qu'il est (puisqu'il est catégorie A), tout en sachant s'inscrire dans une démarche de formation permanente.

Nous pensons que le dispositif actuel, en dépit de toutes les améliorations qui lui ont été apportées, n'est pas en mesure de prendre en charge cette nouvelle orientation.

Encore moins croyons-nous aux solutions inspirées d'un passé révolu, telles que la création de catégories de professeurs bi-valents pour le collège. On ne reviendra pas aux PEGC, et je crois illusoire des « Bi- CAPES », sur le modèle des professeurs de lycée professionnel en enseignement général. Ce dont le collège a besoin, ce n'est pas qu'un professeur prenne en charge deux champs disciplinaires pour pouvoir passer plus de temps avec une même classe et y articuler les enseignements. Ce qui est bien plus indispensable, c'est que :

- les professeurs travaillent davantage en équipes

- qu'ils acceptent d'assurer un suivi individualisé des collégiens au-delà de leurs heures de cours, et n'importe quel professeur, formé dans n'importe quelle discipline, dispose d'assez de formation générale et de compétences pour le faire.

L'idée générale réside dans un meilleur étalement de la formation dans les premières années du métier et débordant en amont sur la préparation universitaire.

Vers l'aval, continuer à développer le dispositif d'accompagnement des néo-titulaires

Le dispositif existe déjà, il s'agit de renforcer et développer en durée et en contenus les retours en formation et les regroupements des néo-titulaires. Or, comment assurer le remplacement de ces professeurs ? Certes, l'augmentation de la part variable du cursus du collégien (voir ci-dessus notre « utopie scolaire ») offrirait au sein de l'établissement des marges de manœuvre pour mieux gérer l'emploi du temps. Mais il est également temps de réfléchir à la mise au point d'une « brigade académique » destinée au remplacement des professeurs de collège en formation, en dehors de tout cadre disciplinaire beaucoup trop compliqué à mettre en œuvre. Une utopie que je ne désespère pas de voir se frayer un chemin, malgré l'effarement manifesté par tous ceux à qui j'en ai parlé.

Vers l'amont, faire de l'année de préparation au concours une véritable année universitaire de sensibilisation au métier.

A l'issue de leur licence (bac + 3), les étudiants ont acquis la culture générale et méthodologique suffisante - y compris dans leur discipline pour les PLC - pour exercer le métier d'enseignant. Mais il leur manque le plus souvent :

- la confirmation de leur vocation pour ce métier
- une connaissance suffisante, objective et distanciée, du monde éducatif.

Il leur faut en effet accéder, avant de pouvoir exercer en pleine responsabilité, à une connaissance des enjeux et des fonctionnements qui aille bien au-delà de ce qu'ils ont vécu personnellement comme élèves. Ce changement de posture et de représentations gagne à être engagé plus tôt que ce qui se fait actuellement.

D'où la nécessité de repenser l'année actuelle de préparation au concours à l'image de ce qui se pratique couramment en école d'ingénieur. Dans ce qui deviendrait une véritable année Bac + 4 reconnue - et pourquoi pas validée par un diplôme - on articulerait aux enseignements des stages consistants, plus nombreux et pour tous en écoles, en lycées, en collèges, au sein des services administratifs de l'éducation et en entreprise.

Pour conclure, j'aimerais apporter un argument d'ordre stratégique à notre réflexion commune.

Nous sommes tous ici d'accord sur l'idée qu'il faut (re)faire avec le collège ce qui a été fait avec l'école primaire (et dont l'école maternelle est sans doute la réussite la plus prestigieuse) : une Ecole fondamentale à même de renforcer la cohésion de la société en garantissant un socle culturel commun. En finir avec la « ghettoïsation », la réduire au moins, pour que enfants de « nantis » et enfants « d'exclus » puissent (re)trouver le chemin d'une coopération et d'un dialogue bénéfiques à tous. Maintenir donc une carte scolaire en mesure d'assurer une réelle mixité sociale : c'est aux privilégiés du système actuel, qui pourront alors inspirer les classes moyennes toujours à leur remorque, qu'il faut faire entendre cette exigence, en les convainquant de son utilité. L'argument le moins « éducativement correct » pourrait être formulé ainsi : « inclus » de la société, n'ayez crainte, ce n'est plus au collège que les choses se jouent, vous ne risquez pas de nuire à l'avenir de vos enfants en les laissant côtoyer, entre 11 et 15 ans, les enfants des pauvres, comme du reste vous l'acceptez plus aisément entre 2 et 5 ans !

Yves ZARKA

^[1] Enseignants et personnels de l'éducation – Les dossiers N° 145 juin 2003 *Le métier d'enseignant dans les collèges et les lycées au début des années 2000*

Elisabeth **BOURGAIN**, professeur de mathématiques, est déléguée fédérale d'ECE (Ensemble, Changeons l'Ecole), membre-fondateur avec Didier MINOT de RÉCit (Réseau des Écoles Citoyennes) et Maire-Adjointe à l'Île St-Denis où se déroule une expérience de démocratie participative innovante. Elle a animé –à la suite de Marie-Danielle PIERRELÉE- l'équipe de l' «Auto-école» à St-Denis . Dans les lignes qui suivent elle trace les contours d'une véritable communauté éducative où élèves et enseignants construisent ensemble le savoir..
H.Ch.

Les collégiens ont besoin d'enseignants capables de les aider à affronter la complexité.

Je suis vraiment lasse de rencontrer trop souvent des jeunes adultes que j'ai connus dans des animations et des projets de quartier où ils avaient fait la preuve de leur désir de faire progresser les plus petits, où ils avaient acquis une vraie connaissance des enfants, qui renoncent à enseigner, parce qu'ils ne se sentent pas du tout à l'aise dans une salle des profs, ou à l'IUFM, qu'ils n'y retrouvent pas l'esprit pionnier, inventif, collectif, concerné qu'ils pensaient y trouver...

Que faut-il demander à la communauté enseignante ? Il s'agit finalement de **savoir accompagner les élèves dans la construction de leurs savoirs** et donc,

. de CONNAITRE CHAQUE ELEVE. De l'identifier.

Non, ils ne sont pas tous pareils, même s'ils ont le même look. Non, même s'ils ont des histoires apparemment communes, ils ne réagissent pas de la même façon, n'ont pas les mêmes intérêts, les mêmes passions, les mêmes blocages.

Pour cela, un seul moyen : le TUTORAT qui permet de prendre le temps de mesurer les difficultés et les potentiels de chacun.

. de les aider à trouver l'accès aux savoirs que l'humanité a accumulés.

Connaissances disciplinaires, connaissances méthodologiques, recherches en tous genres...A eux tous, les professeurs détiennent généralement ces savoirs, mais pour les rendre opérationnels ils doivent fonctionner de manière collégiale, transversale, construite. Pas de collège unique possible sans de vraies EQUIPES éducatives.

. de connaître les ressources du territoire.

Personnes-ressources, projets en marche, associations... Chaque collège doit fonctionner en SYMBIOSE avec son territoire. Identifier les compétences, les valoriser et les mettre au service de la promotion collective des jeunes, c'est possible : parrainages, rencontres personnalisées, débats... Toute la collectivité doit travailler à aider les jeunes à trouver leur place.

. de travailler aussi avec des partenaires nombreux qui aident à résoudre les problèmes qui se posent au jour le jour. L'équipe

d'adultes qui gravitent dans et hors du collège (enseignants, ATOS, CPE, surveillants, administrations, parents, travailleurs sociaux...) sont des partenaires de CO-EDUCATION. Rien ne se fait sans un vrai partenariat entre eux tous.

Enfermer l'apprenti-professeur dans sa seule discipline, ce n'est pas le préparer à son métier. Apprendre à travailler en groupe, à rencontrer des gens DIFFERENTS, à écouter, à dialoguer, à chercher l'information partout, à valoriser l'expérience des autres, cela est fondamental.

Les enseignants ont longtemps été, hors des écoles, des militants de l'éducation populaire, ou des militants d'autres causes. Cela leur permettait souvent un contact plus naturel avec l'environnement de l'école. Aujourd'hui les « néo-enseignants » n'ont souvent pas eu cette expérience là. Certaines écoles doivent même renoncer aux classes de neige, faute de professeurs volontaires...

Expériences de volontariat humanitaire ou de solidarité, expériences professionnelles diversifiées, investissement dans l'éducation populaire, toutes ces expériences sont nécessaires pour qu'un enseignant ne soit pas seulement un ancien élève et un ancien étudiant. L'IUFM, doit permettre de mutualiser ces expériences, d'être un lieu de construction de savoirs autres que purement didactiques. Le collège unique a besoin d'enseignants qui soient des adultes ancrés dans la vie sociale, qui sachent capter les savoirs diffus, et faire passerelle entre ces savoirs quotidiens et les savoirs scolaires.

Il faut réinventer une formation - dans ou hors des IUFM - qui aident les jeunes enseignants à faire face à ce formidable défi : connaître chaque jeune, le valoriser et le mettre en lien avec tout ce qui peut - dans les savoirs ET dans son environnement humain proche et lointain - lui donner le goût de grandir, d'apprendre et de construire avec les autres humains une planète vivable.

Peut-être, dans cette posture là, certains jeunes enseignants seront-ils plus à même de valoriser toutes leurs compétences... et toutes celles des élèves.

Elisabeth BOURGAIN

Olivier LE DEUFF est professeur documentaliste, très au courant des opportunités offertes dans ses activités par le cyberspace. Le texte ci-dessous reprend et précise les propos qu'il a tenus lors de son intervention à la table ronde. H. Ch.

Pour de nouvelles méthodes de travail

Il semble qu'il faille entrevoir la formation des enseignants différemment. D'emblée, nous préconisons l'utilisation du « knowledge management » afin que les techniques, stratégies et conseils de certains enseignants puissent être mis au service de tous. Nous songeons notamment aux nombreux départs en retraite. Il serait dommageable que nous perdions la trace de milliers de professeurs qui ont eux aussi rencontré des difficultés mais aussi des succès. Certaines entreprises ont déjà développé ces stratégies. L'idéal serait de développer des plates-formes où seraient regroupés des témoignages d'enseignants face à certaines difficultés et les stratégies élaborées pour y remédier. Bien sûr, il ne s'agit pas de constituer un remède miracle, mais plutôt une base de données incluant connaissances et méthodes.

Il nous semble bien plus important de travailler sur ce qui constitue le métier d'enseignant plutôt que de privilégier la préparation style « bachotage » qu'entraînent les concours comme le CAPES. Les concours devraient prendre plus en compte les démarches pédagogiques et les situations d'enseignement. Il est clair que l'élève n'est pas toujours présent au centre du système lors des concours de Capes. Si l'institution souhaite que les professeurs possèdent un niveau minimum pour enseigner, il conviendrait dès lors de s'interroger sur la valeur réelle de la licence. Cela permettrait de se consacrer d'avantage à l'apprentissage du système éducatif, aux méthodes de travail et au travail en commun entre les diverses disciplines lors du temps de formation.

L'interdisciplinarité apparaît dès lors comme une des clefs du savoir et de la culture générale. Pour cela, de nouvelles méthodes de travail peuvent être envisagées. Nous songeons ici aux arbres de connaissances de Michel Authier. Chaque élève, chaque classe même pourrait constituer ses propres arbres. Le but serait donc de créer du lien entre les connaissances et d'introduire la notion d'intelligence collective. Outre une moindre déperdition de savoirs pour les élèves, cela pourrait introduire une nouvelle forme de motivation en sortant quelque peu de la notation-sanction.

Nous songeons aussi à d'autres méthodes de travail comme le « mind mapping » ou les schémas heuristiques. Basé sur une mémorisation essentiellement visuelle, le mind mapping vise à créer des liens, à clarifier une situation, à expliquer ou à résumer par des schémas. Nous sommes persuadés que l'avenir de l'éducation passe par l'arrivée de cette méthode qui est parfois surprenante. De même, les liens entre l'Ecole et l'entreprise doivent être renforcés. Les deux systèmes ne peuvent continuer à s'éviter et à se dénigrer.

De toute façon, le syndrome de l'hypertexte se répandant, il est évident qu'il faut créer du lien pour savoir se situer et pour pouvoir progresser. Ni les enseignants, ni les élèves ne peuvent continuer à être isolé et manipulé que ce soit par la sphère médiatique et son zapping pour les uns ou par le dogme et les prérogatives personnelles pour les autres.

Il est temps de travailler pour un système efficace. Et cela ne peut se faire qu'avec l'appui de tous, de nous tous.

Olivier LE DEUFF

Roger **MONTJO** est Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Montpellier .Il a été l'un des premiers à participer à la réflexion sur le collège unique à la suite de la Conférence de Presse du 4 juin 2003 annonçant notre colloque . L'extrait ci-dessous d'un discours de Hegel [1] introduit son intervention . **H. Ch.**

« Le jugement que prononce l'école ne peut pas davantage être quelque chose d'achevé, que l'homme n'est, en elle, achevé. (...) il n'appartient pas à ces jugements d'exercer « la moindre influence immédiate sur la destination ultérieure de la vie et la position future au sein de l'organisation politique ». Car, de même que le travail de l'école est un exercice préalable et une préparation, de même son jugement, lui aussi, est un préjugé, et, quelque importante que soit la présomption qu'il donne, il n'est pas encore quelque chose de définitif. »

[1] HEGEL, Discours du 2 septembre 1811, in Textes Pédagogiques, Vrin, 1978, p. 112.

Le Collège Unique : Analyse et propositions

I- Analyse.

Les explications possibles des difficultés actuelles du « collège unique » en France (difficultés à enseigner mais aussi difficultés à apprendre) sont à l'évidence multiples et leur inventaire risque de provoquer rapidement sentiment d'impuissance et découragement, surtout si l'on admet en outre que ces différents facteurs interagissent entre eux et se renforcent mutuellement : crise de la famille et de l'autorité éducative, montée en puissance de l'individualisme, de l'hédonisme et de l'égoïsme, concurrence des médias, crise économique et sociale, libéralisation et « marchandisation » de l'éducation, décalage croissant entre le rapport scolaire au savoir et le rapport au savoir des élèves issus des milieux populaires, multiplication récente d'innovations pédagogiques non maîtrisées qui, malgré les « bonnes intentions » qui les animent, génèrent leurs cortèges d'effets pervers ... du moins lorsqu'elles sont réellement mises en œuvre et ne rencontrent pas la résistance, passive ou non, de ceux qui sont chargés de les appliquer, etc., etc., ...

Il arrive aussi - et cette interprétation connaît actuellement un incontestable succès, y compris auprès de ses propres acteurs, en particulier les enseignants eux-mêmes - qu'on accuse le « collège unique » lui-même d'être la cause première de ses propres difficultés. Mais, ici, l'hypothèse est (trop) « forte » car il faudrait démontrer au préalable que le « collège unique » existe effectivement et pas seulement sur le papier, fût-il officiel. Ce qui, au vu du fonctionnement réel du collège aujourd'hui, *des collèges* devrait-on dire plutôt, tel qu'il est décrit et analysé par nombre d'études sociologiques faisant autorité, est fortement contestable.

Plutôt donc que de développer plus avant ces « explications », j'avancerai, pour ma part, l'hypothèse selon laquelle on est d'abord en présence d'une situation « bloquée », les deux seules perspectives offertes étant :

-soit celle d'un retour en arrière, d'une « restauration » plus ou moins assumée ou avouée (restauration de l'autorité, restauration de filières et de procédures d'orientation précoce au prétexte d'une revalorisation des voies professionnelles et technologiques, mais aussi restauration d'une laïcité agressive ou d'une idéologie méritocratique bien mal en point), restauration qui ne pourra s'opérer qu'au prix d'un durcissement et d'une « pénalisation » renforcée de l'espace scolaire,

-soit celle d'une « fuite en avant » dans un processus réformateur obnubilé par une « lutte contre l'échec scolaire » subordonnée à l'impératif de « l'égalité des chances » et qui se traduit par un empilement d'initiatives disparates et partielles engendrant ces fameux « effets pervers » dont les « groupes de niveaux » sont une illustration exemplaire.

Corollaire de l'hypothèse : Ce « blocage » tient d'abord à la prégnance de la *fonction certificative* qui constitue donc la principale hypothèque pesant sur le système éducatif dans son ensemble et sur le collège en particulier. D'autant plus qu'en France, davantage qu'ailleurs sans doute, le diplôme fait l'objet d'un surinvestissement qui conduit à subordonner le destin social et professionnel d'un individu à son destin scolaire.

On objectera bien sûr à cette hypothèse que si elle vaut, peut-être, pour le lycée et au-delà (mais ne faut-il pas, à un moment donné, procéder à la « sélection des élites » et le critère scolaire, méritocratique, n'est-il pas, malgré tout, le moins injuste ?), le collège, « unique » précisément, n'est manifestement pas encore le lieu de ces grandes épreuves sélectives où les destins se nouent. Le Brevet des Collèges, même si certains envisagent aujourd'hui de renforcer son autorité symbolique (certificat marquant la fin de la scolarité obligatoire) ou réelle (condition d'accès au lycée), ne présente qu'une très lointaine ressemblance avec les grandes épreuves certificatives ultérieures, le Baccalauréat en premier lieu. À l'instar de l'école primaire et de telle sorte qu'il peut en être présenté, non sans raison, comme le prolongement naturel (la quasi-totalité d'une classe d'âge fréquente en effet successivement ces deux niveaux), le « collège unique » serait donc à l'abri de cette tension sélective considérable qui ne commence à se manifester que lorsque les échéances de l'orientation s'imposent à tous et plus seulement à cette proportion très minoritaire d'élèves manifestement « inadaptés » à la situation scolaire classique. Pourtant la réalité est tout autre et l'on est ici au cœur de ce que François Dubet a

nommé, fort justement si l'on prend l'expression dans un sens « objectif » et sans procès d'intention, « l'hypocrisie scolaire » et que d'autres ont pointé en distinguant « démographisation » et « démocratisation » ou en parlant de « démocratisation ségrégative ».

Un rappel historique s'impose ici qui doit permettre de dégager le sens de cette « hypocrisie ».

L'instauration progressive (de 1959 à 1975) du « collège unique » s'inscrit elle-même dans un processus historique plus large qui affecte l'ensemble des sociétés industrielles et post-industrielles : le processus de la *scolarisation*. Ce dernier, outre qu'il participe du processus plus général de la *civilisation* (au sens de N. Elias), se caractérise fondamentalement par une prise en charge croissante de l'éducation ou de la socialisation des nouvelles générations par un « système » spécialisé, le système éducatif entendu comme « système exo-éducatif » pour reprendre le vocabulaire d'E. Gellner, prise en charge qui repose sur la conviction (qu'elle conforte au fur et à mesure de son extension) selon laquelle cette éducation est une affaire collective, publique, qui intéresse la société en tant que telle de telle sorte qu'elle doit être organisée selon cette fin (c'est le principe d'une formation commune) et ne peut pas être abandonnée à la seule initiative privée c'est-à-dire au hasard ou à l'arbitraire des décisions familiales.

De la même façon, donc, que l'école primaire avait pris en charge, à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}, l'éducation des enfants, le collège prend en charge, dans la 2^{ème} moitié de ce dernier siècle, celle des adolescents. Il contribue ainsi à la mise en œuvre d'une *éducation de base commune prolongée* et à l'installation, au plus profond des consciences individuelles, de la conviction selon laquelle la période de l'existence d'un individu qui précède l'âge adulte et l'accès à une citoyenneté pleinement développée est une période vouée, pour l'essentiel, à son éducation et à sa formation (même si celles-ci peuvent et doivent continuer au-delà, mais dans un régime d'alternance inévitable, alors, avec d'autres activités). Telle est, me semble-t-il, la signification historique la plus profonde de la mise en place du « collège unique » et elle représente, en ce sens un acquis quasi-irréversible, un apprentissage collectif quasi-indéracinable, de telle sorte que tout projet qui apparaîtrait comme une remise en cause de cette conviction devrait être interprété comme une régression majeure.

De ce point de vue, donc, le « collège unique » est incontestablement une réussite puisqu'il a effectivement donné lieu à une massification (ou une « démographisation ») du phénomène de la scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans. Mais cette

réussite est malgré tout sujette à caution car elle a eu lieu dans un contexte institutionnel qui en a limité la portée effective et l'a empêchée de déployer toutes ses vertus. En effet, la logique historique que je viens d'évoquer aurait voulu que cette structure du « collège unique » s'inscrive dans le prolongement, sans solution de continuité, de l'école primaire. Or, la structure « collège unique » est venue s'inscrire, progressivement, dans un dispositif institutionnel préalablement organisé en deux réseaux de scolarité distincts, l'un organisé autour de l'école primaire, l'autre autour du lycée, et dont la fréquentation était à ce point socialement marquée qu'on a pu parler alors d'une « école du peuple » et d'une « école de la bourgeoisie ». De telle sorte aussi qu'on a pu interpréter ce moment de l'instauration du « collège unique » comme le moment déterminant dans la transition entre une école organisée par *ordres* et une école organisée par *degrés*. Mais, dans la mesure où ce collège est venu prendre la place de ce qu'on appelait autrefois « l'enseignement intermédiaire » et qui avait été l'objet de rivalités récurrentes de toutes sortes (culturelles, institutionnelles, corporatistes, syndicales, ...) entre les deux « ordres » d'enseignement (le primaire et le secondaire), il a été institué comme un *degré distinct* (entre l'école et le lycée). De telle sorte que cette « transition » n'a pas donné lieu à la levée d'une *ambiguïté* qui est ainsi devenue structurelle, car une question n'a jamais, depuis, été tranchée : le collège est-il du côté du primaire (une éducation de base commune mais aussi un système d'enseignement mis à l'abri des grandes « épreuves sélectives » qui caractérisent l'ordre du secondaire) ou du côté du secondaire (un certain rapport au savoir et à la culture mais aussi un système d'enseignement soumis au principe de la compétition en vue d'une « sélection des élites » selon le principe méritocratique de *l'élitisme républicain*, qui oblige, en effet, pour garantir la justice de la compétition, de l'ouvrir à tous) ?

Mais dans la mesure où il a été conçu malgré tout comme un simple *degré*, l'instauration de ce « collège unique » a eu comme effet secondaire (pervers?) de « connecter » les deux ordres d'enseignement antérieurs dont la séparation, du moins du point de vue de l'idéalité du dispositif (voir la note précédente), faisait écho à une distinction essentielle entre les deux fonctions d'un système éducatif moderne : donner une formation de base commune à tous d'une part, sélectionner l'élite (selon le principe méritocratique) d'autre part. Cette mise en système a favorisé la multiplication d'effets « rétroactifs » sous la forme d'une anticipation par les acteurs eux-mêmes, dès les premiers paliers de la scolarité, c'est-à-dire dans un cadre qui est « officiellement » à l'abri de ces épreuves (le collège bien sûr, mais aussi l'école primaire, qui semble se « dualiser » à nouveau,

voire l'école maternelle elle-même dont diverses études montrent qu'elle est devenue un enjeu stratégique majeur dans la perspective de la compétition scolaire) des « épreuves sélectives » marquant les derniers paliers.

Cette *ambiguïté structurelle* du collège et cette *confusion* ont été occultées par la promotion de l'idée de *progressivité*, une progressivité dans la différenciation des parcours scolaires (choix d'options diverses de plus en plus irréversibles) conçue comme la découverte progressive, par l'élève, de ses goûts et de ses talents et orientée par un « projet » d'insertion sociale et professionnelle de plus en plus précis. Mais une « progressivité » qui engendre en réalité une confusion, une interférence, entre les deux fonctions évoquées plus haut.

De là cette spécificité française d'une *tension sélective* importante tout au long du cursus scolaire, alors que dans d'autres pays (l'Europe du nord en particulier) où l'équivalent du « collège » français appartient clairement à une « école de base » reposant elle-même sur les règles de la *promotion automatique* et de *l'absence d'orientation*, cette tension est bien moins prégnante. C'est pourquoi il est possible de dire que le *collège unique* n'existe pas vraiment ou qu'il n'existe qu'à moitié.

Cette tension sélective engendre à son tour une série de phénomènes bien connus maintenant : exacerbation d'un « consumérisme » scolaire marqué par l'adoption d'un rapport de type *stratégique* aux études qui contrarie la capacité des élèves à leur donner un sens véritable, mais aussi à la scolarité elle-même, dans la mesure où certains acteurs disposent des ressources nécessaires pour contourner certains obstacles : par exemple, la « carte scolaire » par la voie dérogatoire ou certains verdicts scolaires (redoublement, orientation non désirée, ...) par la voie des procédures d'appel ou le recours à l'enseignement privé. De ce point de vue, les études sociologiques de terrain ou les recherches docimologiques ont accompli le travail de sape préalable nécessaire, en établissant le peu de légitimité de ces différentes dispositions (caractère fictif du principe d'homogénéité sur lequel repose la « carte scolaire », caractère aléatoire de la notation, caractère arbitraire de telle décision d'orientation ou de redoublement prise dans tel établissement au regard de la décision qu'aurait prise tel autre établissement pour le même élève, ...).

Tous ces comportements sont, au demeurant, « rationnels » au regard du fonctionnement « marchand » de l'espace scolaire aujourd'hui (compétition pour les titres et les diplômes), fonctionnement qui affecte non seulement l'école « privée » mais

aussi et d'abord l'école « publique »⁸ (la première ayant de plus en plus le sens d'un « recours » possible) au point qu'on a pu évoquer, dans certains cas, un usage « privé » de l'école « publique » elle-même. C'est donc avec de « bonnes raisons » (Boudon) que les différents acteurs du collège créent de la différenciation là où elle est, en principe, prohibée.

Pour autant, cette *rationalité* ne garantit pas l'*équité* de cette compétition (mais peut-il en être autrement dans cet espace du « marché » qui est à la fois le lieu où prit corps, historiquement, l'idéologie de *l'égalité des chances* et le lieu où elle fut le plus manifestement contredite?), car les acteurs sont inégalement pourvus en ressources nécessaires, non seulement en termes de capital (économique et culturel ou symbolique) mais aussi en termes d'informations pertinentes sur le fonctionnement du marché scolaire lui-même.

Tel est le sens de « l'hypocrisie scolaire » évoquée plus haut et nous faisons donc l'hypothèse que la principale hypothèque pesant aujourd'hui sur le « collège unique », qui explique cette hypocrisie et entretient la crise, c'est l'hypothèque certificative, celle qui s'exerce à travers la fonction diplômante de l'école mais aussi, plus généralement, dans les procédures de sélection ou d'orientation. C'est donc cette hypothèque qu'il faut chercher à lever en priorité.

Dans cette perspective, il y a deux voies possibles, à explorer probablement de concert, mais qui suggèrent d'une part que la solution ne relève pas uniquement du niveau du collège et, d'autre part, qu'elle ne relève pas du seul niveau national :

1- Pour lever *l'ambiguïté*, déconnecter le collège de ces niveaux ultérieurs où la certification entre en jeu en le rattachant clairement et définitivement à l'enseignement « primaire ». Développer la dimension d'*inconditionnalité* inscrite au principe de la « scolarité obligatoire ».

2- Pour sortir de *la confusion*, assouplir la fonction certificative ultérieure. C'est la question, en particulier, du baccalauréat.

II-Propositions.

1- Un collège clairement ancré du côté du primaire, obéissant aux critères de la « culture commune » et de « l'école de base ».

Ce qui signifie : *promotion automatique* et *absence d'orientation* (On pourrait même y inclure la Seconde actuelle des lycées, théoriquement indifférenciée, sur le modèle du Collège Unique). Il faudrait déjà que l'école primaire elle-même rompe définitivement

avec la pratique du redoublement (les « prolongations de cycle » ne sont qu'une demi-mesure).

Cet ancrage doit se faire non seulement au niveau de *la structure* mais aussi au niveau du *fonctionnement pédagogique*.

-> Des conséquences importantes tant au niveau des *contenus* que des *modalités didactiques*: redéfinir le savoir de base qui doit être acquis à l'issue de cette scolarité de base, mais redéfinir d'abord *les principes* à partir desquels construire l'architecture de ce savoir. Actuellement ce sont les principes disciplinaires-académiques de la culture du secondaire et du supérieur qui dominent. Il faudrait s'inspirer du primaire, voire de la maternelle, afin de redonner du sens à ces apprentissages : la dimension ludique, coopérative, la dimension du projet, etc...Il est frappant de constater le décalage entre la « motivation » des élèves du primaire et de la maternelle et « l'ennui » fréquent des collégiens. Ce désintérêt tient, pour une bonne part, à la « téléologie » à l'œuvre dans le secondaire qui fait du savoir académique de référence l'horizon de l'enseignement disciplinaire, horizon trop lointain pour beaucoup d'élèves et, de plus, bouché par les échéances certificatives. Plus fondamentalement, il s'agit d'une remise en cause de la structure-classe et, au-delà, de la « forme scolaire » dans laquelle s'est incarné, jusqu'à présent, le processus historique de la scolarisation.

-> Des conséquences importantes aussi du côté des enseignants eux-mêmes, leur formation et leur statut. Il faut redéfinir le *métier d'enseignant*. La « primarisation » du collège implique celle de ses enseignants, même si, dans le même temps, la polyvalence du professeur des écoles doit être nuancée. Autrefois, on avait des craintes sur le niveau de formation. Mais aujourd'hui, le niveau de recrutement est le même.

-> Enfin, la mise en œuvre d'un tel dispositif ne prendrait tout son sens, en relation avec la construction européenne, que par son adoption par l'ensemble des États membres.

Mais cette mesure seule, qui est au demeurant prônée aujourd'hui par certains pédagogues ou sociologues en France et ailleurs (Dubet, Meirieu, Crahay, Leleux, ...), ne saurait suffire car elle laisse en suspens la question de la pression certificative.

2- Lever (assouplir) l'hypothèque certificative.

-> D'une part à la sortie de cette « école de base », prévoir un accès de droit *inconditionnel* au niveau supérieur (le lycée), au même âge pour tous en supprimant le « Brevet des Collèges » actuel. La fréquentation de cette « école de base » (la scolarité obligatoire) est un droit pour tous et ça n'a pas de sens de sanctionner l'exercice de ce droit par l'attribution conditionnelle d'un certificat.

-> D'autre part et pour éviter les « effets rétroactifs », unifier ce niveau ultérieur (intégrer les enseignements généraux, techniques et professionnels actuels) et supprimer la certification terminale (le bac). De telle sorte, là aussi, que l'accès au niveau ultérieur (l'Université et l'enseignement supérieur), ce niveau où la dimension certificative peut alors se déployer pleinement, soit de droit pour tous.

Au niveau du lycée, pas de *filières* mais seulement des *options* pour permettre aux élèves de *s'informer* sur les orientations ultérieures possibles. Une « éducation à l'orientation » qui serait l'essentiel de la mission du lycée (outre la formation de base complémentaire). De telle sorte que les acteurs soient aussi éclairés que possible sur ces orientations ultérieures et leurs exigences ainsi que sur leurs propres capacités mais aussi leurs goûts, afin de pouvoir choisir en connaissance de cause. Ce qui signifie aussi une « responsabilisation » des acteurs, à l'inverse de ce que produit l'orientation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, qui est souvent une orientation par l'échec, qui engendre frustration et ressentiment. Tout le monde ne choisira pas Polytechnique ou l'E.N.A., mais les choix qui seront faits seront davantage assumés par les acteurs.

Un lycée qui remplirait donc une fonction de « sas » entre l'école de base commune et non sélective et le segment du système éducatif en charge des choix d'orientation professionnelle.

Remarque : On peut considérer que certains auront alors besoin de plus de temps que d'autres pour parvenir à cet éclaircissement souhaitable. Ils pourraient alors « redoubler », mais au sens ou le redoublement apparaîtra alors comme un « don » (ce qu'il est déjà d'ailleurs dans l'intention si on y réfléchit bien) et non comme une « sanction ». Le redoublement comme « chance » supplémentaire.

On vise ici une redéfinition de *l'égalité des chances*, qu'il ne faut plus entendre dans son sens « compétitif » (garantir l'équité de la course aux diplômes) mais qu'il ne faut pas non plus remplacer par l'objectif de *l'égalité des résultats* (car on reste alors prisonnier de la représentation compétitive, en ajoutant simplement que dans cette compétition, tout le monde doit arriver ex æquo, ce qui n'a pas de sens). Il faut supprimer la course elle-même.

Il s'agit ici de la chance en tant qu'elle est l'envers du risque, ces deux notions renvoyant à la dimension anthropologique de la vulnérabilité humaine, cette vulnérabilité qu'il convient donc de prévenir au mieux et de la façon la plus équitable possible.

Il s'agit ici de l'égalité dans la formation de base donnée à tous, dont l'information sur les possibilités (objectives et subjectives) d'orientation ultérieure fait partie (alors que l'accès à cette

information est aujourd'hui très inégal et hautement discriminant).

D'où cette précision importante : L'assouplissement de la fonction certificative doit aller de pair avec la montée en puissance de *l'évaluation*. Pas seulement celle des élèves, mais plus globalement celle du système tout entier dont les résultats des élèves ne sont qu'une composante. Ce qu'on appelle aujourd'hui la « culture de l'évaluation ». Ce qui permettrait de rompre avec « l'hypocrisie » d'une dénonciation de pure forme des classements effectués par une certaine presse spécialisée, qui ne prennent en compte aujourd'hui que le seul critère de la réussite aux examens.

Remarque : À ceux à qui cette perspective d'une suppression du Bac paraîtrait « irréaliste », on peut répondre, d'une part, que l'institution elle-même raisonne de plus en plus en terme de niveau de formation (et non de diplôme). Voir, par exemple, les « 80% au niveau du bac ».

D'autre part, au vu des taux de réussite actuels (80%), le bac n'a manifestement plus pour fonction de dégager une quelconque élite (les dossiers scolaires satisferaient aussi bien, sinon mieux, à cette fin que l'attribution des « mentions » qui ouvrent l'accès à la voie royale des Grandes Écoles ...en attendant, peut-être, la disparition de cette « exception française ») mais permet simplement de désigner les 20%, voire les 10% si on considère que la moitié des candidats recalés une année obtiendront leur diplôme l'année suivante, à qui l'on refusera l'accès au niveau supérieur. Ne serait-il pas plus judicieux et surtout plus juste d'utiliser les énormes moyens mis au service de l'organisation de ce grand « rituel national » (moyens humains, matériels, financiers ...sans compter la désorganisation traditionnellement pointée du doigt de la fin de l'année scolaire) à aider précisément cette minorité à accéder à ce niveau de formation requis pour une éventuelle poursuite d'études ?

On peut faire valoir, de plus, que la justice de l'examen mise en avant par certains, cette justice garantie par l'anonymat des épreuves, est fortement hypothéquée par la fiabilité très relative des notes attribuées que toutes les études docimologiques mettent en évidence, depuis quelques décennies maintenant.

Enfin, si l'espérance de scolarisation est aujourd'hui, pour les nouvelles générations, de 19 ans *en moyenne*, l'écart est trop grand entre l'élève qui parvient, péniblement et en situation d'échec, au terme de sa scolarité obligatoire et celui qui va jusqu'au bout des études supérieures les plus longues. Une exigence prioritaire en matière de justice ou d'équité scolaire serait de réduire cet écart. C'est affaire de choix politiques (et budgétaires).

Cet assouplissement ou cette levée de l'hypothèque certificative devrait, au-delà, permettre de contenir les dérives pénalisantes actuelles de l'ordre scolaire entendu comme ordre normatif. On l'a déjà vu à propos de l'égalité des chances, mais c'est vrai aussi de :

-la carte scolaire. Elle repose sur une fiction, celle de *l'uniformité* du système éducatif qui n'empêche pas, voire qui entretient, les inégalités et les dérogations à cette carte scolaire ne font que renforcer la logique ségrégative qui lui est inhérente. Loin de chercher à faire respecter de façon autoritaire la règle de la *sectorisation*, il s'agirait au contraire de promouvoir la variété des formes et l'originalité des dispositifs ainsi que la liberté des acteurs dans les choix qu'ils pourront faire à partir de là, dans un cadre qui demeurerait *homogène* et plus *impartial* dans la mesure où il ne serait plus soumis à la pression certificative.

-l'éducation nationale et la laïcité. On est là aussi en présence d'une dérive pénalisante au prétexte des valeurs fondatrices de l'école républicaine et qui nous renvoie à nouveau à « l'hypocrisie » dont parle F. Dubet. La laïcité se fait agressive et prend une tournure « intégriste » en même temps que le caractère « national » du système est assimilé à sa dimension « publique » alors que, on l'a vu, c'est d'abord cette « éducation nationale » qui fait parfois l'objet d'un usage « privé » qui fragilise la dimension « publique » (« étatique »). En même temps qu'une conception plus ouverte de la laïcité, nos propositions devraient favoriser un renforcement de cette dimension publique-politique, « étatique », mais dans un sens qu'il faudrait reprendre, probablement à un niveau post-national et d'abord, bien sûr, européen.

-l'obligation scolaire. Renouer avec sa signification principielle, anthropologique, celle qui s'exprime dans la formule de Condorcet, qui s'était précisément toujours opposé à « l'obligation scolaire » entendue dans son sens « judiciaire » voire « policier » : « Il suffit que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté ». Ainsi entendue, elle a le sens d'un impératif moral, « catégorique » qui ne peut s'adresser, même indirectement, à des enfants, c'est-à-dire à des individus qui ne sont pas encore pleinement des sujets de droit, des *citoyens*. Il s'agit d'un impératif inconditionnel qui s'adresse aux adultes, à la société, aux « anciennes générations » et qui leur fait obligation de procurer l'éducation minimale possible à un moment donné de l'histoire humaine aux nouvelles générations. Assouplir donc la dimension *pénale* de l'obligation scolaire (sanctions financières ou autres de l'absentéisme) pour revaloriser la nature *catégorique* de l'impératif pesant sur les éducateurs de ne jamais désespérer de l'éducabilité de l'enfant ou de l'adolescent.

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, professeur de collège en ZEP, est rédacteur de la revue CAHIERS PEDAGOGIQUES, bien connue des enseignants, notamment de collège et de lycée, qui veulent transformer, rénover leurs pratiques pédagogiques, innover dans leur classe et dans leur établissement. Cette revue émane du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP). Outre le texte qui suit, le lecteur de ces actes lira ou relira le texte qu'il a écrit, en préalable au colloque, qui s'intitule « Trop fragiles hirondelles », ces jolis oiseaux signifiant les Itinéraires de découverte (IDD) valorisés par tous les participants au colloque. F.B.

Quelle stratégie demain ?

S'il y a un large accord parmi nous sur les valeurs, sur l'école que nous voudrions construire, sur l'idéal en quelque sorte, il n'est pas sûr que sur des questions concrètes il y ait toujours consensus. Cela n'est nullement gênant, sauf si on fait semblant d'être d'accord, si on ne met pas à plat d'éventuelles divergences. Probablement y aurait-il à retravailler entre nous des questions comme celle du lien entre l'école et l'économie, ou du contenu de ce que pourrait être une formation à la démocratie (ce qui renvoie peut-être à des perceptions politiques de ce qu'est la démocratie classique représentative, si on pense ou non que cela reste le moins mauvais des régimes, ce qui est mon cas !)

Mais je voudrais ici surtout souligner l'importance de débattre à fond des stratégies nécessaires à l'heure actuelle pour parvenir à construire l'école que nous voulons. Et d'abord défendre les acquis de ces dernières années (les dispositifs innovants, la formation des enseignants, malgré ses défauts) pour éviter de graves régressions.

Je crois que certains d'entre nous ont une position parfois maximaliste. Un des axes d'action serait, selon eux, de développer surtout les secteurs innovants et expérimentaux. C'est en développant des établissements progressistes, appliquant la pédagogie nouvelle, que l'on pourrait d'une part préserver l'avenir et surtout essaimer, proposer un contre-modèle face à la crise de l'école. Certains vont par exemple faire la fine bouche, comme je l'ai entendu ou lu parfois, devant les « IDD » ou les « TPE », formes intéressantes mais qui seraient dévoyées de par la mise en pratique bureaucratique de l'Education nationale, ou de par leur place trop marginale.

A la limite, ce seraient des vitrines-alibi qui masqueraient la crise du système. On va parler de moyens insuffisants, on va mettre en avant

certaines caricatures bien réelles, et, sans le vouloir, empêcher une vraie défense de ces dispositifs. Certes, cette pédagogie active, favorisant la réussite de tous, plaçant les élèves en positions d'acteurs, les militants de l'éducation nouvelle, utilisant certaines techniques, animés par des valeurs progressistes, sauront mieux les mettre en œuvre de façon plus pertinente et plus prometteuse pour l'avenir que des enseignants maladroits, mal formés, ayant peu l'habitude de ce type de travail. Encore que : il faut se méfier de ce que Meirieu appelle la « morgue militante », la suffisance, la prétention d'être les « meilleurs ». Il nous faut être modestes et ne pas nier les difficultés, et même les présenter aux jeunes collègues, car cela rend nos propositions plus crédibles. Nous n'avons pas à jouer les supermen, mais à trouver un équilibre entre une modestie excessive, qui peut paralyser, et un orgueil puriste qui peut nous éloigner de bien des collègues, alors qu'il s'agit de « gagner le centre », de faire échapper la grande masse des « nouveaux profs » à l'influence néfaste des plus routiniers et surtout de la petite frange réactionnaire souvent bruyante et bénéficiant d'un large écho médiatique.

Face à une stratégie quelque peu puriste, j'opposerai **une stratégie multidimensionnelle**.

Certes, les pôles innovants sont nécessaires, et nous donnons par exemple souvent la parole, aux *Cahiers pédagogiques*, aux enseignants du lycée expérimental de Saint-Nazaire et nous avons publié des dossiers sur l'innovation. Mais l'essentiel se joue bien dans les établissements, dans le combat idéologique pour gagner les jeunes profs, travailler avec eux pour faire émerger de nouvelles formes d'enseignement, s'investir dans le terrain de la formation non pas pour jouer les donneurs de leçons, mais apporter notre savoir-faire, nos convictions et notre ardeur au travail pédagogique. Il nous faut, dirai-je sous la forme d'une boutade, avoir la même énergie que celle des groupes de pression réactionnaires style « Sauver les lettres », mais pour la bonne cause (et avec d'autres méthodes bien entendu !). Je ne mets pas du tout en cause le travail remarquable qui se fait ici ou là dans des lieux expérimentaux, mais je conteste une stratégie qui mettrait ce travail au centre et j'affirme mon doute radical de l'idée de « tache d'huile ».

Défense des IDD et de quelques autres acquis récents

Je me bats sur plusieurs terrains (dont celui des médias, où il est cependant si difficile d'accéder) pour la défense des IDD (cf. ma tribune dans *le Monde de l'éducation* : « il faut sauver le soldat IDD ») car ce dispositif représente bien une image de ce que nous aimerions voir se développer. Et je précise qu'il s'agit de la défense

des IDD comme dispositif obligatoire, évalué au brevet des collèges et dans les bulletins trimestriels. Car des innovations, tout le monde pourra toujours en faire dans les établissements. Il suffit de deux ou trois mordus. Mais insérer dans le cours normal de l'école des éléments d'une autre pédagogie, ce qui passe par sa légitimation et par l'évaluation, me paraît de fait « révolutionnaire ». Nos adversaires l'ont compris qui s'acharnent sur ce genre d'innovations (au même titre que les TPE, l'écriture d'invention dans les programmes de français de lycée ou l'ECJS).

Dans les prochains mois, il y aura d'abord à défendre tout ce qui a pu être conquis suite au rapport Dubet-Duru-Bellat sur le collège, au travail au sein du conseil national des programmes ou la consultation Meirieu, et bien entendu, l'idée de collège unique qui ne peut être promue que si on présente justement des moyens de gérer l'hétérogénéité et de diminuer les incivilités et démotivations. Et cela passe par d'autres manières de travailler qu'il faut populariser et en montrant que ça marche, pas seulement quand c'est pratiqué par des profs convaincus et hypermotivés. Il faut que ça marche avec des profs ordinaires, dans des établissements ordinaires.

On aura compris que ma stratégie est délibérément réformatrice, et je l'assume. Il s'agit bien d'être efficace et concret et de trouver des terrains d'action qui ne nous confinent pas à un « entre nous » sympathique, mais peu fécond.

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK

*On trouvera ci-après un texte de **Bruno MATTÉI**, professeur de philosophie à l'ufm de Lille. L'auteur -qui a participé à la table ronde du colloque- y précise, de la manière la plus concise qui soit, les conditions d'une refondation des valeurs. Pour lui, le droit à l'égalité des chances n'est rien si elle n'est précédée par une « égalité des droits ». Par là, il entend « interroger la méritocratie et l'élitisme républicain, la compétition scolaire, l'ascenseur social etc... ». Mais, annonce-t-il, cela n'ira pas sans « articuler concrètement la transformation des personnes (les ethos) et la transformation sociale/politique ». **J-P. B.***

Après le colloque sur le collège unique :

Perspectives de réflexion et d'actions

Le colloque du 13 décembre 2003 sur « le collège unique : outil de promotion collective » a fait apparaître un certain nombre de pistes et perspectives pour continuer l'action entreprise.

Il appartiendra au « collectif d'initiative du projet » de mettre en forme une stratégie qui englobe le court, le moyen et sans doute le plus long terme. Lors de la seconde table ronde : « que faire, dès maintenant et demain » ? j'ai avancé quelques points que je redonne ici pour préciser ma contribution .

Je note d'abord de façon générale que si l'objet de notre rencontre était (et demeure) le collège unique, celui-ci ne peut se traiter hors de l'ensemble dans lequel il prend place : soit le système éducatif de l'éducation nationale. Le collège se révèle être un « objet » particulièrement sensible des ambiguïtés, contradictions; voire impasses maintenant de l'école. Ce qui veut dire que l'amont et l'aval du collège, ainsi que la formation des enseignants sont aussi à prendre en compte et à questionner.

1. Concernant le court terme, l'important, comme cela a été dit notamment par Francine Best, est d'exercer une veille «vigilante » sur les mesures qui vont être effectives ou risquent de l'être, dès la rentrée 2003-2004. Celles-ci, comme cela apparaît déjà, reviennent à remettre en cause, de façon officielle, le dispositif de la loi Haby de 1975, et révèlent la vraie face du vrai-faux collège unique qui avait été décidé, il y a près de 30 ans, sans s'être assuré des moyens d'une fondation suffisante (et nécessaire) pour donner un sens non équivoque à « unique ».

Ce travail de veille, qui suppose des prises de position précises et leur diffusion vers le plus grand nombre; est d'autant plus important

qu'on sent une sorte de flottement général sur les positions à tenir quant au collège unique (y compris les positions syndicales, même s'il y a des nuances à faire concernant les syndicats, et les personnes à l'intérieur de certains syndicats).

2. Concernant le moyen terme (ce qui revient à dire se donner une échéance d'au moins une année).

La tâche serait ici de se donner les moyens de définir les contours d'un vrai projet de collège unique.

L'intervention de Claude Lelièvre a eu le grand mérite de montrer que le projet du dit « collège unique » n'avait jamais pu être effectif, faute de traiter le préalable, toujours évité, qui aurait consisté à définir d'abord ce que devait être une « culture commune » nécessaire pour fonder le projet et sa réalité.

Cette réflexion fondatrice est donc à mener (des éléments en existent déjà ici et là évidemment) ; mais il y a quelque chose qui semble résister quand il s'agit de se mettre d'accord sur le sens de « culture commune ». Le plus souvent, la culture commune s'entend exclusivement par « un ensemble de savoirs et de compétences » que tous les élèves doivent acquérir jusqu'à 16 ans. Or, une culture commune n'est pas suffisamment fondée, cohérente et en rapport avec la notion bien comprise de démocratie, si elle n'inclut pas dans son socle la question des valeurs qui sont censées être celles de la République et de son exercice démocratique. On comprend que la question des valeurs, donc de l'éthique, soit évitée ou contournée, car le plus grand flou règne pour savoir quelles sont au juste ces valeurs : au mieux, on fait comme si on le savait et qu'on était d'accord. Pour éviter sans doute de voir que ces valeurs ont été révisées à la baisse. On dit, même si ce n'est même pas nouveau : « le droit à l'égalité des chances », mais non pas d'abord et avec la plus grande fermeté, « le droit à l'égalité des droits » (en rapport avec la dignité de la personne) ; on dit la solidarité en lieu et place de la fraternité ou on confond les deux, ce qui est bien pratique. Or ces deux principes-valeurs ne relèvent pas de la même logique et surtout éthique. Si l'on veut que le collège unique soit réellement une institution et un outil de la « promotion collective », concept sur lequel il ne faut pas transiger, alors il convient de se donner la perspective et le temps de construire une réflexion claire et distincte sur la question des valeurs. Sans quoi tout l'ensemble restera fragile, et affaiblira ce qui par ailleurs aura pu être énoncé de pertinent sur les contenus, des dispositifs pédagogiques d'apprentissage et leur organisation. Ce débat exigeant n'est pas facile par définition, d'autant qu'on pressent que même à l'intérieur du collectif pour le collège unique, il n'est pas certain que nous soyons d'accord sur les valeurs fondatrices. Je pense en particulier à l'égalité des chances à laquelle on continue à vouer une sorte de culte : il faudra bien pourtant un jour interroger la méritocratie et

l'élitisme républicain, la compétition scolaire, l'ascenseur social etc...

Pour conclure sur ce point, il me semble que l'objet du débat est de sortir enfin de tous les évitements à réfléchir sur le fond, sans quoi les uns et les autres, la gauche et tous ses progressistes réunis, continueront à « flotter », c'est-à-dire à vouloir fonder le collège et sa culture commune sur des notions qui ne sont pas sensiblement différentes du camp dit conservateur ou liquidateur d'un collège démocratique. Ce qui ne veut pas dire, bien au contraire, qu'une stratégie ne doive pas tenir compte du possible, de contraintes diverses, pour envisager les perspectives concrètes de sa mise en œuvre. Une vue stratégique des choses pour un réformisme radical », à quoi nous convie l'idée de promotion collective, est un travail tout aussi nécessaire que l'essentiel débat concernant : « la définition-reformation » du collège unique.

3. Concernant le long terme

Ce que j'appelle long terme, c'est l'ouverture d'un ou de chantiers qui prendraient en compte les conditions de mise en œuvre du collège unique. Ces conditions sont plurielles, mais elles devraient apparaître ou émerger du débat sur « la culture commune » : un collège de la « promotion collective de tous », donc de chacun (de chaque un), exige une éducation éthique, (donc un « ethos » démocratique), et cet ethos doit d'abord concerner les éducateurs-enseignants. Travailler sur la transformation ou l'évolution de notre ethos me paraît incontournable. Il ne suffit pas d'avoir des idées, voire des idéaux, encore faut-il pouvoir les faire vivre dans ce qu'on pourrait appeler une « écologie éducative », soit le « bouillon de culture » de leur développement. J'ai fait quelques allusions à ce que j'appelle des dispositions, des attitudes nouvelles à cet égard. Pour être plus précis, il faudrait faire lever une nouvelle génération de compétences : des «compétences éthiques», transversales, relationnelles et sociales, orientées, aimantées et même soudées aux valeurs civilisatrices de la promesse démocratique. Ce qui revient à articuler, concrètement la transformation des personnes (des ethos) et la transformation sociale/politique : l'une ne va pas sans l'autre et réciproquement et solidairement. Ceci suppose que des groupes d'auto-cofonnation puissent se constituer autour d'une proposition de cette nature. Je suis prêt à expliciter plus avant cette piste, que j'énonce bien trop rapidement ici, mais qui bien sûr aurait à être réfléchi et construite de façon ouverte et plurielle. Il existe d'ailleurs des réseaux, ou groupes de cette nature, et des réflexions qui s'orientent dans cette direction : chez Edgar Morin par exemple, ou Jacques Lévine. également dans le réseau « Interactions » et sa commission éducation Transformation Personnelle/Transformation Sociale, ou d'autres petits groupes moins connus encore. Ce genre

de chantier doit interroger aussi la formation des enseignants et plus largement les équipes éducatives, avec la perspective de donner du sens à la notion de « communauté éducative » qui figure comme un bel appel, mais resté sans réponses, sauf exceptions, dans la loi d'orientation de 1989.

Concernant ce long terme et cette fois encore dans la perspective de la stratégie du collectif pour un collège unique, il conviendrait, me semble-t-il, de faire le lien avec tout ce qui s'énonce et se manifeste autour de l'éducation citoyenne. Je pense en particulier à un réseau comme Récit (réseau des écoles citoyennes), et au projet dont il est porteur. L'intervention de Didier Minot au colloque du 13 décembre, et les propositions qu'il a faites au nom de Récit, me semblent être de nature à conforter, et élargir « le collectif du collège unique » pour mieux asseoir une « école de la promotion collective ». La promotion collective suppose que collectivement (sur les territoires) le plus grand nombre s'empare de l'éducation dans sa forme scolaire et non scolaire pour des cohérences, des maillages, « des interactions fécondes ».

L'enjeu est de rendre visible, donc crédible, aux yeux de tous ceux qui doutent, ou qui sont en désarroi (soit un très grand nombre), un projet éducatif fort de collège et d'école unique.

Bruno MATTÉI

Raymond MILLOT a beaucoup contribué au lancement du colloque et au choix de son intitulé. Son nom –comme celui de Rolande MILLOT- reste lié aux avancées pédagogiques des dernières décennies. (Auberges de Jeunesse, Vitruve, Écoles ouvertes de la Villeneuve de Grenoble)

*Il peut témoigner de cette **idée-force de promotion collective**, dénominateur commun -depuis plus d'un demi-siècle- du mouvement ouvrier dans ses multiples composantes.*

*L'ancien militant ouvrier devenu enseignant à l'issue d'un parcours atypique et exemplaire (Service Civil International, Compagnon du Devoir et de Liberté, CNAM) nous invite dans les lignes qui suivent à dépasser le stade de la compréhension intellectuelle du problème en poursuivant ensemble le combat pour un système éducatif en phase avec l'objectif d'un monde plus juste et plus solidaire. **H.Ch.***

L'après-colloque: Les conséquences logiques d'un choix..

Souvenons-nous : le 20 novembre 2002, selon un sondage FSU/SOFRES les enseignants répondant par l'affirmative à la proposition « **le collège unique est un principe qu'il faut abandonner** » étaient 62% au collège, 53% au lycée, 44% à l'école primaire.

En mai - juin 2003 le petit « collectif » auteur de l'appel initial était partagé. Devions-nous aller à contre courant et affirmer : le collège unique doit exister et le peut sous conditions ? Devions-nous plus prudemment, tenir compte de l'état d'esprit révélé par ces chiffres accablants tout en maintenant la première idée ?

C'est cette dernière position qui a été privilégiée, aussi avons-nous simplement proposé un débat « *aussi démocratique que possible, c'est à dire à la fois responsable et critique* » limitant son ambition à « *recueillir l'avis d'un nombre important d'institutions ou de personnalités ayant vocation à s'exprimer sur la crise du collège unique et à les inviter à présenter les solutions qu'elles préconisent* ».

C'est ce qui a été amorcé le 4 juin 2003, lors d'une conférence de presse, partiellement desservie par une grève des transports.

Le 13 octobre 2003, le « collectif élargi » souhaité s'est constitué d'une manière particulièrement satisfaisante. La perspective d'une régression majeure était alors devenue telle qu'il a immédiatement adopté une position nettement plus offensive. Suite à une rapide discussion mettant en relief que « *la crise* » était bien le produit d'un système sélectif, basé sur les valeurs dominantes d'individualisme

et de mérite, nous avons titré le colloque : « *le collège unique : outil de **promotion collective*** ».

Ce terme « promotion collective », nous l'avions Rolande Millot et moi-même employé dans notre contribution (rédigée en Juillet) sans penser qu'il pourrait être adopté aussi facilement par les délégués ou militants d'associations et de syndicats pourtant très divers.

Le 29 octobre 2003, dans la perspective d'une prochaine discussion, nous avons proposé sur le site (rubrique Débats) le texte intitulé « *La promotion collective, projet politique pour une école fondamentale* »

Le 10 novembre 2003, en réponse à notre demande, il a été confirmé, sans hésitation, qu'on entendait bien ainsi, nommer **l'alternative logique** d'où pourront découler les **conditions** d'existence d'un véritable « collège unique ».

Le 13 décembre 2003, nous avons manqué de temps ...Nulle voix n'est venue cependant contester le choix de ce terme ou demander qu'on en discute.

Suite à la table ronde consacrée à la question « **que faire ?** » le communiqué, diffusé et placé sur le site évoque la constitution d'« *un groupe de coordination, se situant dans une démarche de **promotion collective**...* ».

Le 18 décembre 2003, Bruno Mattéi précise qu'il s'agit d'un « *concept sur lequel il ne faut pas transiger* », cependant il « *pressent que même à l'intérieur du collectif, il n'est pas certain que nous soyons d'accord sur les valeurs fondatrices* ».

En effet, des expressions et des pratiques **antagonistes de ce concept** telles que « *l'égalité des chances* » « *l'élitisme républicain* » « *l'ascenseur social* », « *la compétition* » demandent encore à être clairement récusées pour pouvoir, sans malentendus, développer une réflexion sur les valeurs fondatrices.

Nous sommes plusieurs, et depuis très longtemps, à souligner les contradictions d'une gauche, plurielle et extrême, de syndicats, de partis et d'associations **critiquant** le système social, néo libéral, capitaliste, et **s'accommodant** d'un système scolaire qui en **reproduit** les valeurs. Il est temps, si l'on souhaite, d'une manière ou d'une autre, aller vers « un autre monde » d'envisager comme Bruno Mattei le demande « *une éducation éthique* » et estimer « *que cet ethos doit d'abord concerner les éducateurs/enseignants* ». Il insiste depuis longtemps sur le concept de **Fraternité** et fait

l'hypothèse qu'il devrait **précéder**, en terme de valeurs, Liberté et Egalité...

Sous cet angle, il est facile de convaincre qu'une école obligatoire et excluante est tout, sauf **fraternelle**...

Il est temps d'affirmer, publiquement, que **l'acte d'éducation est fondamentalement politique**.

En ce sens, il faut démythifier « **l'oeuvre de Jules Ferry** ». Quand celui-ci fixait aux instituteurs, entre autres tâches, la mission de former des citoyens respectueux d'un ordre établi (1) que la Commune venait de faire trembler, des futurs patriotes prêts à la revanche, fiers de la mission civilisatrice de la France dans ses colonies, il leur donnait indéniablement **une fonction politique**. Mission que le « Leterrier », livre de référence pour les instituteurs préparant leur CAP,, a entretenue jusqu'en 1968, et dont l'abandon a fait place au vide, au grand regret des « Républicains » !

En ce sens, il faut affirmer que les **valeurs** que nous mettons aujourd'hui sous le mot « **citoyen** » ne recouvrent pas celles de Jules Ferry, et qu'elles sont tout autant **politiques**. Il importe de les décrire comme des éléments de l'éthos qui devrait, en effet, animer les « *enseignants-éducateurs* » et qui anime déjà bon nombre de militants pédagogiques. Ceux-ci, et depuis très longtemps, font vivre dans leurs classes le respect mutuel, la coopération, cultivent l'attention portée aux autres et au monde, développent le sens de la responsabilité individuelle et collective...

Pour toutes ces raisons et pour opérer la « *réflexion stratégique sur le court terme, le moyen terme et le long terme* » il est nécessaire de constituer le **groupe national de coordination** .

Le colloque ne devrait pas être l'aboutissement d'une mobilisation exceptionnellement **unitaire**, mais le point de départ d'un projet ambitieux et responsable ayant pour objectifs :

- construire un **projet politique pour une autre éducation**, une éducation porteuse d'humanité, soucieuse de l'émancipation de chacun, de l'avenir du monde et préparant à y prendre ses responsabilités...
- préparer un **vrai débat** avec la société civile, puis ultérieurement avec le corps social, selon des modalités qu'il reste à inventer pour que tous les intéressés, **exclus et victimes** en premier lieu, puissent s'y faire entendre.

(1) Dans « L'ECOLE DE JULES FERRY », Jean Foucambert s'appuie sur un cahier d'Antoinette Frandon (1902), ma mère, qui rend irréfutable cette affirmation.

Débat national national sur le Collège Unique organisé par le Collectif du 4 juin 2003
Liste des documents disponibles sur www.collegeunique.org
Contributions destinées au Colloque du 13 déc. 2003

Jean-Louis	AUDUC	Pour une scolarité réussie pour tous et pour chacun jusqu'à 16 ans et au-delà
Pierre	BADIOU	Pour un Collège "Ouvert "
Jean-Michel	BARREAU	Collège Unique: le retour du refus?
Odette	BASSIS	Le Collège Unique : une question d'avenir pour notre société
André	BÉRANGER	Il existe plusieurs voies pour chercher des solutions (Association D.E.C.L.I.C.38)
Christiane	CHAPELAIN	Position sur le Collège Unique
Françoise	CLERC	Pour ou contre le Collège unique : est-ce bien la question? Françoise CLERC
Patrick	CLERC	Co-errance ou cohérence : l'urgence d'un choix éthique/philosophique/politique
Philippe	CORMIER	Contribution au colloque
Eric	FAVEY	Education: Le Conservatisme ou une nouvelle ambition démocratique
Gérard	FISCHER	Contribution au colloque sur le Collège Unique
Jacques	GEORGE	Pour le débat sur le Collège par Jacques GEORGE
François-Régis	GUILLAUME	Colloque sur le Collège Unique par l'Association OZP
Georges	HERVÉ	Une École pour tous et pour chacun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire
Georges	HERVÉ	Pour tenter d'éclairer le concept de culture commune.
Nico	HIRTT	Au moment où la France décentralise son enseignement
Olivier	LE DEUFF	Pour un Collège multiple
Bruno	MASUREL	Pour un véritable Collège Unique
Olivier	MASSON	Les Groupements d'élèves
Olivier	MASSON	Réflexion sur la Contribution de Françoise CLERC au débat par Olivier MASSON
Nathalie	MASSOU	Le corps, la place qu'il devrait prendre par Nathalie MASSOU
Bruno	MATTÉI	Contre un Munich Educatif
Raymond	MILLOT	Contribution au Colloque du 13/12/03
Raymond	MILLOT	La Promotion Collective, Projet Politique pour une École Fondamentale
Didier	MINOT	Contribution de RECIT (Réseau des écoles citoyennes)
A	NICOLAS	Relation maître élève, facteur d'efficacité de l'enseignant et de l'éducation
Laurent	OTT	Assurer le droit à l'éducation à l'âge du Collège
Aline	PEIGNAULT	Quand l'Utopie s'invite au débat (Réseau Éthique et Pédagogi)
Roland	PETIT	Collège unique ou scolarité obligatoire
Michèle	QUEVAL	Ouverture d'espaces de citoyenneté au Collège
Francis	REYNES	Contribution au colloque
Jean-Pierre	REYLACH	Collège unique, Problème ?
Janine	VILSANGE	Institutrice à la retraite, depuis longtemps je «peste» contre le collège unique
Jean-Luc	VILLENEUVE	Pour un débat national sur le Collège Unique (Contribution du SGEN-CFDT)
Gregg	WEST	Projet de Collège Pionnier - D.E.C.L.I.C. 38
Gregg	WEST	Gestion de Conflits
Jean-Michel	ZAKHARTCHOUK	Trop fragiles hirondelles ...
Yves	ZARKA	Sur le Collège : Note d'Analyse et Propositions

Autres publications

ICEM-Pédagogie Freinet	Appel en faveur des Etablissements scolaires innovants coopératifs
Initiateur R. MILLOT	Appel «Oui, un autre Monde est possible... » J. Andrieu..à ..J-F. Vincent (initiateur R.Millot)
Ligue, de la FCPE et d' E & D	Communiqué du 29/8/03
Ligue	Déclaration de l'AG de la Ligue
ROJMAN / TARPINIAN	Extrait d'un entretien de Charles ROJZMAN, psychothérapeute social, avec Armen TARPINIAN
Groupe des 21	Manifeste pour un débat public ...Jacques George .. à ..Jean-Michel Zakhartchouk (note n°2)
Groupe des 21	Manifeste pour un débat public ...Jacques George .. à ..Jean-Michel Zakhartchouk (note n°3)
Groupe des 21	Manifeste pour un débat public ...Jacques George .. à ..Jean-Michel Zakhartchouk (note HS)
CRAP+9	Nous voulons construire le collège de la réussite de tous :
PISA	Performance des élèves selon leur statut socio-économique (source PISA2000)
CES	Rapport au Conseil Économique et Social : «Favoriser la réussite scolaire» par Claude AZÉMA
Tribune de Genève	Reportage sur l' Ecole Fondamentale finlandaise (La Tribune de Genève)
Fep CFDT	Pour un débat national sur le Collège Unique par la Fep-CFDT
ICEM-Pédagogie Freinet	Une réforme du Collège ne peut se concevoir sans une '

Historique du Colloque

Date	Titre du document
04-06-03	Appel du Collectif pour un débat national sur le Collège Unique
04-06-03	Composition du Collectif
04-06-03	Conférence de Presse : Texte joint à l'exposé par François Dubet Conférencier
04-06-03	Conférence de Presse : Texte joint à l'exposé par Jean Foucambert Conférencier
05-06-03	Communiqué du Collectif suite de la Conférence de Presse
06-06-03	Appel à contributions pour le Colloque du 13 décembre 2003 délai 1er octobre 2003
25-06-03	La Conférence de Presse à la UNE du Café Pédagogique n° 37
17-10-03	Compte-Rendu de la réunion du Collectif le lundi 13 octobre 2003
26-11-03	Débat sur l'École. Les dix Propositions du CRAP (AG des 25-26 octobre 2003)
13-12-03	Communiqué à l'issue du Colloque («Que Faire»)

