

## Collège unique contre pensée unique ?

À rapprocher le credo actuel (le collège unique, une illusion) des hypothèses de travail des équipes de l'INRP qui, dans les années 70, recherchaient avec Louis Legrand de nouvelles organisations pour la scolarité obligatoire, on mesure à quel point les idées ont évolué. Qui se plaint aujourd'hui du collège unique ? À en croire les sondages, une majorité d'enseignants. Une minorité ne s'en plaint pas ; ou moins. Majorité et minorité s'accordent néanmoins pour dire qu'il est difficile d'enseigner aujourd'hui au collège. Pour les uns parce que les jeunes... ; pour les autres parce que le monde... Et s'il était difficile d'enseigner parce que difficile d'apprendre sans être porté par quelque perspective ? Cette perspective serait-elle offerte par d'hypothétiques réussites individuelles dont la juxtaposition, si elle n'était pas contradictoire dans son principe même, vaudrait promotion collective ? Certes, les dominants situent la promotion collective dans l'accroissement des bienfaits de leur domination. Mais les dominés ? Ils ont de plus en plus de mal à percevoir qu'elle passe par le savoir tel qu'il est transmis et évalué au collège. Ils renâclent à assimiler le savoir à ce qui permet d'être adapté à l'économie de marché et la démocratie avec l'égalité des chances d'être adapté. La crise du collège viendrait-elle de ce que bon nombre d'élèves (et d'enseignants) voient confusément que l'éducation dont le monde a besoin ne se confond pas avec la vision qu'en ont les actionnaires des entreprises qui le mettent au pillage ? Ce n'est jamais par ses jeunes ou ses pauvres qu'une civilisation dégénère.

### 1. Position du problème

Supposons naïvement un pays qui n'aurait pas connu de système éducatif conçu par les dominants pour se perpétuer et/ou qui se poserait la question d'une école contribuant au développement démocratique et au progrès social. Non pas une démocratie de délégation comptabilisant les opinions préalablement formatées par des appareils idéologiques, mais une démocratie soucieuse de développer les outils intellectuels indispensables à l'établissement d'une implication individuelle responsable, dans tous les domaines de la vie citoyenne, et notamment dans celui où l'inégalité prend sa source : la gestion collective des moyens de produire. Une démocratie qui serait participative du côté de la production des richesses afin de l'être aussi sur le versant de leur répartition... De quelles structures éducatives ce pays aurait-il besoin dès lors que les savoirs n'auraient plus à être cette marchandise rare que les individus tentent de négocier, les uns contre les autres, au moins mauvais niveau d'une pyramide hiérarchique inégalitaire ? Quels savoirs (et quelle manière de les apprendre) dès lors qu'il s'agirait d'associer tous les acteurs au gouvernement des choses, à la définition collective des relations de tout travail à la satisfaction des besoins de tous ? Si une voix vaut une voix, rien ne sert qu'une élite pense « juste » dès lors que la « multitude », faute de maîtriser les outils d'analyse, resterait incapable de discerner les véritables enjeux. La réussite individuelle dépend directement de la capacité de tous à penser et vouloir le bien commun.

Ce système éducatif aurait alors deux missions : travailler à une promotion collective en impliquant la construction initiale des savoirs dans la transformation des fonctionnements actuels, sociaux et productifs, dont l'école participe et auquel elle prépare ; et spécialiser, au delà de cette scolarité unique, les savoirs en fonction des intérêts et des capacités de chacun, mais sans que cette spécialisation puisse conférer d'autres avantages que le devoir de travailler ensuite dans le corps social à réduire l'écart qui les distingue du savoir commun, écart qui précarise la vie démocratique par la confiscation inévitable d'une part du pouvoir. Par là, le système éducatif préparerait un troisième objectif qui, à terme, le transformerait : promouvoir les conditions d'une éducation « communautaire » réconciliant l'élaboration permanente des savoirs et l'action qui transforme le monde, réintégrant le travail intellectuel dans le travail productif, incluant dans tout labeur la confrontation des savoirs qu'il génère avec ceux des autres lieux de production. Un fonctionnement social où, comme la poésie, la recherche et la formation seraient faites par tous.

Ce collège unique, pas celui des ministres ou des textes officiels, celui de pédagogues assurés que la démocratie, ni ne se prépare ni ne se décrète, mais se vit sans attendre, donc s'apprend ensemble, fut expérimenté pendant dix ans. Il s'organisait autour de trois principes indissociables et non hiérarchisés :

mettre ensemble tous les enfants d'une classe d'âge et rendre impossible pendant 4 ans toute bifurcation et tout redoublement en accompagnant les enseignants dans leur recherche collective d'une nouvelle organisation pédagogique et de formes d'interventions personnalisées à l'intérieur des groupes d'élèves pour qu'ils puissent s'enrichir de leur diversité. Les évaluations ont alors systématiquement montré que le niveau moyen des performances augmentait et que les écarts entre élèves se resserraient vers le haut, cela de manière significative comparé aux organisations qui admettent orientations et sorties.

- ✚ donner à la formation intellectuelle un champ plus vaste que celui offert jusqu'ici par la juxtaposition des disciplines enseignées. Les outils d'analyse, les concepts et les méthodes se forment en travaillant sur la complexité du réel afin, à l'aide des différents langages, de parvenir à la modéliser. Les savoirs disciplinaires s'élaborent alors progressivement et inséparablement de leur utilisation pour structurer l'expérience. Ils ne sont pas un point de départ mais ce vers quoi converge la formation intellectuelle. Là encore, l'évaluation a montré qu'il n'y avait que des bénéfices à terme à retarder les approches disciplinaires spécifiques si on rencontre d'abord leur usage rigoureux dans l'analyse méthodique des opérations en prise sur le réel.
- ✚ impliquer les collégiens dans la compréhension et l'exigence de cette démarche scolaire de démocratisation en développant avec eux le retour réflexif sur le travail en équipe, le tutorat entre élèves, la coopération, la production d'évaluation du suivi des performances et du fonctionnement du groupe, l'élucidation (l'approfondissement assumé et pas nécessairement la résolution) des conflits et des rapports de force à travers l'analyse des antagonismes et des contradictions qui les portent, enfin l'intervention directe dans le milieu pour y investir les savoirs produits par le travail du collège et y rencontrer ceux des autres travailleurs.

Au tout début des années 80, lorsque Louis Legrand présenta les résultats de ces dix années de recherche à l'INRP, « on » lui fit savoir qu'il n'était pas impossible qu'on en extraie un jour quelques détails afin de les expérimenter... Puis tout continua comme avant.

## **2. Recherches pour aujourd'hui**

Pour autant, dans les collèges, au contact direct des réalités, des enseignants ont travaillé autrement que dans la nostalgie ou dans la déploration. Moins nombreux sont ceux qui ont pu s'impliquer dans une démarche cohérente au niveau de l'établissement dans sa relation à l'environnement social sur les quatre années du collège. Néanmoins de telles actions ont existé (et durent encore) qu'il s'agit, moins de recenser pour les généraliser (il n'y a guère de risques !) que d'étudier pour en comprendre les lignes de force dans une continuité que masquent souvent les contraintes du terrain. Pour notre part, il nous semble utile de rechercher d'abord autour de deux objets.

### *Le rapport entre savoirs scolaires et pratiques sociales*

C'est globalement pendant les quatre années de collège que le rapport s'inverse entre le niveau moyen de ce qui est « pratiqué » par l'environnement social et de ce qui est enseigné aux élèves. Jusqu'au terme du primaire, le rapport est encore à l'avantage du « savoir général moyen » à l'œuvre dans le corps social : l'élève vient à l'école apprendre ce qui a globalement cours au dehors. Il existe une sorte de délégation du milieu vers l'école pour qu'elle enseigne ce que le milieu pratique ou se représente comme nécessaire de savoir : l'enfant apprend des savoirs dont il rencontre l'usage ou la représentation en dehors de l'école. Ce recouvrement entre savoirs scolaires et savoirs sociaux s'estompe ensuite et ce qui s'enseigne au collège n'est plus un savoir social délégué à l'école mais un savoir scolaire à réinvestir dans le social. Depuis 30 ans, le collège vit cette difficulté de devoir enseigner à la majorité des élèves ce qu'ils ne rencontrent que parce qu'il l'enseigne. La lecture savante, la pensée mathématique, la démarche historique ou scientifique ne participent pas du compendium ordinaire du citoyen médian, adulte et producteur, dans les sociétés les plus industrialisées de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle. Il semble admis que le collège peut jeter les bases de cette formation intellectuelle que la vie se chargera ensuite de développer. On fait pourtant le double constat réitéré que cette base ne parvient à s'ancrer que sur des fondations préalablement édifiées chez les individus par des pratiques sociales et qu'elle ne peut fructifier au-delà de l'école qu'à travers l'exigence collective faite aux individus de les exercer. Ainsi est-on en mesure de cerner la dimension relative d'un modèle d'école née dans le dernier tiers du 19<sup>ème</sup> siècle et conçu sur le mode de la délégation. L'école de Jules Ferry n'a pas été instaurée pour alphabétiser un peuple d'analphabètes mais pour reproduire (et faire

évoluer au rythme normal d'une inflation qui ne modifie pas leur valeur d'échange) des savoirs développés dans des dispositifs sociaux liés aux processus mêmes de production. La décision d'isoler l'instance de reproduction des savoirs des lieux de production proprement dits résulte d'un pari politique ; il a été globalement gagné tant que les savoirs dont la transmission est déléguée à l'institution scolaire sont déjà actifs dans l'environnement social qui délègue cette transmission. Bien peu au-delà.

Par là s'explique le caractère reproducteur de l'école, non comme un dysfonctionnement mais comme la conséquence de son fonctionnement : à la différence des savoirs techniques finalisés, la production des savoirs généraux (les langages et les méthodes de pensée) ne peut être durablement simulée et séparée des lieux où ils sont socialement à l'œuvre. En d'autres termes, l'école sait procéder aux investissements nécessaires à l'exercice de comportements intellectuels complexes à condition que ces comportements soient sollicités et nécessaires hors de l'école, qu'ils existent pour l'apprenti pour des raisons qui n'ont pas à voir avec le fait de les apprendre. Par là s'explique également l'échec du système scolaire transplanté dans les pays colonisés sur le modèle de celui des pays colonisateurs comme si, pour ces derniers, c'était l'école (et non l'évolution des processus de production) qui avait créé les savoirs nécessaires à leur développement. L'école vient après pour entretenir les conditions de reproduction d'un niveau de développement ; elle n'est pas la cause du passage d'un niveau à un autre.

La crise de l'école dont le collège est désigné comme le maillon faible est le revers de son succès : pour la première fois dans notre histoire, les contenus scolaires enseignés à tous anticipent sur les pratiques sociales effectives. Ce sont les jeunes classes d'âge qui, dès 13-14 ans, sont plus « savantes » que les classes d'âge adultes si on les considère dans leur totalité, c'est-à-dire au niveau d'une moyenne statistique nationale, et, dans la plupart des cas, si on compare le niveau moyen de savoirs des élèves d'un collège et celui de l'ensemble de la population adulte de son secteur de recrutement. Jusqu'en 1960, 80 % des enfants qui abordaient l'enseignement secondaire venaient d'abord y apprendre à effectuer des opérations intellectuelles que leur environnement utilisait quotidiennement et les autres disposaient au moins des moyens de se les représenter. Au total, ils représentaient moins du cinquième d'une classe d'âge. Aujourd'hui, 70 % (et davantage encore dans les ZEP) des collégiens (donc de la totalité de la classe d'âge) sont sommés de se livrer à des opérations intellectuelles qui n'existent pour eux que dans l'enceinte de leur établissement. Pour prendre le seul exemple des rapports à l'écrit et du travail sur l'implicite du texte (que la DPD qualifiait jusqu'à peu de compétence remarquable), le plus humble collège présente une densité, une intensité et une qualité de pratiques de lecture, de ressources et de savoirs, qui le distinguent fondamentalement de ce qui existe autour de lui. Mais cette concentration de compétences, de moyens, de force et de temps de travail est à usage interne comme un bastion de lecture savante dans un désert d'usage rudimentaire. Il y a quelque chose de dérisoire dans ces efforts pour enseigner l'exercice d'une « raison graphique » absente, dès le pont-levis franchi, de la réalité du statut de la majorité des citoyens et des producteurs et dont l'absence, en tant que pratique sociale, effective ou attendue, fait obstinément obstacle à toute possibilité durable d'apprendre à l'intérieur des murailles (du sanctuaire).

### *Le lien entre formation intellectuelle et production*

Pour aller à l'essentiel, cette école voulue par Jules Ferry à l'abri des violences de la réalité sociale s'oppose à la conception de l'éducation que poursuivait le mouvement ouvrier au 19<sup>ème</sup> siècle, lequel refuse de séparer l'éducation de l'implication dans les pratiques sociales, la compréhension du monde de l'action concrète pour le transformer. Ainsi doit s'interpréter la préoccupation constante de ne pas séparer la formation intellectuelle de l'activité de production, à condition d'entendre par production, non pas le travail des enfants dans les mines, mais quelque chose qui « produit » de la confrontation avec la réalité du monde tel qu'il est, la reconnaissance d'un statut nécessaire d'intervenant social pour apprendre et non le report de cette intervention à plus tard, bref une éducation qui ne se pense pas sur le mode du futur mais de l'engagement dans le présent.

On doit reconnaître le génie de Jules Ferry qui, en posant la construction des savoirs comme un préalable à l'implication dans l'action sur le monde, assurait pouvoir « fermer l'ère des révolutions ». Et être reconnaissant à Bourdieu de dévoiler le processus qui mène à ce résultat : « *La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc*

à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation à lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle... », reprenant par d'autres chemins cette remarque de Robespierre deux siècles plus tôt : « *Le sort du peuple est à plaindre quand il est endoctriné précisément par ceux qui ont intérêt à le tromper et se constituent ses précepteurs. C'est comme si un homme d'affaires était chargé d'apprendre l'arithmétique à ceux qui doivent vérifier ses comptes.* ». Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ce qui a été au cœur des batailles sociales autour de l'école et des affrontements pédagogiques dans l'école depuis plus d'un siècle concerne bien le souhait (ou la crainte ?) que le dominé ne dispose, pour penser sa relation au dominant (donc à la domination) que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui. Force est de situer l'efficacité politique de l'école de Jules Ferry dans le fait que les instruments intellectuels pour penser le monde se construisent, à l'abri du monde, soit par la transmission directe des instruments des dominants, soit dans l'étude d'une simulation du monde élaborée à travers ces mêmes instruments. Mais force est d'admettre également que cette école apte à reproduire l'existant échoue dès lors qu'il faut le transformer. D'où les tentatives permanentes pour « rajouter de la production », c'est-à-dire de la confrontation à une expérience réelle, que ces tentatives proviennent d'une fraction « éclairée » des classes dominantes stimulée par l'idée de compétition, de progrès donc de dépassement, et qui va développer de nombreux concepts de « l'éducation nouvelle » à partir du scoutisme (travail de groupe, méthodes actives, étude du milieu, projets, etc.) ou qu'elles proviennent d'un engagement révolutionnaire, comme c'est le cas de « l'éducateur prolétarien » que fut Freinet (affirmation du travail contre le jeu, production enfantine intervenant dans le champ social donc directement dans les contradictions qui le structurent, etc.) ou de quelques pays du Tiers-Monde qui ont pu se préserver un moment des modèles scolaires occidentaux que véhiculent les organisations internationales ou l'histoire personnelle de leurs dirigeants .

En s'appliquant, à titre d'exemple, à un domaine particulièrement sensible, celui de la lecture, la juxtaposition de ces deux questions ébauche assez naturellement une hypothèse pédagogique : pourquoi les collégiens ne participeraient-ils pas à la production, dans leur environnement, de la transformation de ce rapport à l'écrit dont le collège a besoin pour remplir le rôle qu'on lui délègue entre pratiques sociales et savoirs scolaires ?

### **3. Les collégiens, des formateurs dans la cité ?**

*(Où l'on voit que des collègues s'organisent afin de mettre leurs savoirs à l'œuvre pour engager, dans leur environnement, l'ensemble de la population à développer des rapports experts aux différents langages).*

La production doit alors être entendue comme un travail impliqué dans le corps social et qui se trouve ainsi confrontée directement à ce qui se joue dans les rapports sociaux. Elle est donc ici de nature symbolique, production de représentations, de valeurs, d'informations, de savoirs. Elle implique la confrontation directe entre les collégiens et la réalité des usages sociaux de l'écrit, tels qu'ils résultent de la séparation entre travail productif et travail intellectuel, du statut de chacun dans un dispositif social hiérarchisé et inégalitaire. Intervenir pour transformer le partage de la maîtrise d'un langage qui est outil de théorisation et de mise en système, c'est, dès lors qu'on ne confond pas cette action avec une pastorale pour le « plaisir de lire », rencontrer les raisons pour lesquelles, bien qu'alphabétisés, la grande majorité des habitants des pays développés sont exclus de ce rapport expert à l'écrit. Ce sont ces mêmes raisons qui font qu'on échoue déjà au collège, à moins de tenter ensemble, enseignants et élèves, de comprendre pourquoi, dès lors qu'on se refuse à croire que Dieu s'ingénierait à faire naître les imbéciles chez les pauvres, le monde se partage entre une minorité dont on attend qu'elle exerce une « raison graphique » pour penser « son » monde et l'immense masse de ceux dont on n'attend rien et surtout pas qu'ils instituent leur quotidien en expérience théorisable et cherchent à découvrir ce qu'il y a derrière « la force des choses ».

À partir des actions qui ont déjà eu lieu (notamment, dans les années 90, l'expérience conduite avec l'INRP dans le collège de Saint-Ambroix (Gard) et des évaluations qui en ont été faites), il est possible d'évoquer quelques modalités (expérimentées) du lien entre formation intellectuelle et activité de production afin d'agir sur le rapport entre savoirs scolaires et pratiques sociales.

- ✚ organisation à leur usage et à celui de leur environnement (et implication des élèves eux-mêmes dans leur déroulement) de stages intensifs relatifs aux outils de l'autodidactie (amélioration technique de la lecture, spécificité des lectures disciplinaires, observation des productions sociales à l'usage des non spécialistes dans chaque discipline), au fonctionnement des bibliothèques publiques et spécialisées (par exemple, le CDI), à des investigations approfondies de la littérature-jeunesse et du monde de l'édition contemporaine.
- ✚ publication quotidienne d'un journal destiné à toutes les classes du collège et à l'environnement (parents, travailleurs sociaux, etc.), journal conçu comme l'outil d'une politique de lecture à laquelle le collège contribue : lieu privilégié de confrontation des opinions, de réflexion, d'échanges sur la question des rapports à l'écrit dans et hors l'école, occasion efficace d'associer au débat l'ensemble des partenaires impliqués dans la maîtrise d'un langage à travers sa mise en œuvre.
- ✚ présence programmée dans les lieux publics du quartier ou du canton (commerces, écoles maternelles et élémentaires, mairie, offices, organismes, centres de santé, etc.) afin d'y promouvoir une rencontre des écrits en rapport avec les raisons de les fréquenter, qu'il s'agisse d'un travail sur les textes spécialisés, d'une mise en relation avec le traitement de ces sujets dans la presse, dans les ouvrages de vulgarisation, avec les ouvrages documentaires, avec la manière dont ces sujets servent de point de départ à une écriture littéraire. Par exemple, assurer la continuité d'une animation lecture dans une boulangerie, dans un centre PMI, etc., étudier avec un comité d'entreprise ce qu'on dit du travail dans la littérature jeunesse, produire avec la bibliothèque municipale le travail de préparation d'un salon de la lecture et de l'écrit en prise avec les pratiques réelles des « gens », etc.
- ✚ intervention systématique dans l'environnement afin de produire en circuit-court des écrits de proximité en lien avec ce qui se joue dans les lieux d'activités collectives, sorte de fonction d'écriture publique à laquelle les habitants seraient associés à partir de leur expérience, de leur savoir, de leur implication. Par exemple, des historiques, des guides, des conseils, etc. mêlant des écritures différentes.
- ✚ production de monographies travaillant des expériences individuelles pour transformer, par l'écriture, des existences en destins. Par exemple, interviewer des parents immigrés d'élèves de maternelle et créer une collection de livres croisés sur les souvenirs, les légendes, les aventures, les réalités économiques, sociologiques, les représentations de l'immigration, etc. afin de faire exister dans les BCD et les bibliothèques publiques un fonds d'ouvrages travaillant le passé et le présent de la diversité des histoires des habitants d'un quartier, production locale mise en réseau avec la production générale qui renouvelle le territoire de l'écrit que les enfants de maternelle et de primaire vont rencontrer pour développer leur savoir lire en découvrant l'universalité de leurs racines. Par exemple, écrire avec chaque nouveau retraité sa biographie afin que la collectivité profite de l'expérience accumulée d'une vie de travail et du regard sur l'histoire et sur la société qui en découle, biographie éditée grâce aux ressources informatiques et présentée dans tous les lieux de lecture publique du quartier ou du canton...
- ✚ conventionnement entre le collège et différentes instances ou associations du quartier désireuses de participer au développement d'une politique locale de lecture afin de s'associer à l'utilisation de la « raison graphique » comme outil de travail et d'approfondissement de l'expérience individuelle et collective. Qu'il s'agisse de la volonté des municipalités de déployer la vie citoyenne par la parution d'un journal municipal qui soit autre chose qu'un bulletin d'information, de commémoration ou de reportage. Qu'il s'agisse des associations sportives, humanitaires ou culturelles préoccupées de développer l'exercice par leurs adhérents d'une « passion » ou d'un engagement et de renvoyer à la collectivité une contribution qui enrichisse l'expérience mutuelle de cette rencontre d'investissements spécifiques.

#### 4. Perspective

On voit à travers cet exemple de collégiens formateurs dans la cité, qu'aucune des actions évoquées ne dépasse les compétences ordinaires d'un professeur de collège. Ce ne serait donc que ça ? Oui, toutes ces

pratiques existent déjà et il n'est pas d'enseignant qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'y soit pas déjà livré. Et pourtant...

Ce qui change ici, c'est moins la nature des activités que leur statut, leur cohérence et leur place dans le curriculum. En généralisant à partir de ce type d'expérience (dont les résultats tranchent significativement avec ce que les mêmes enseignants, dans le même lieu, avec le même public, obtenaient jusque là à travers une organisation traditionnelle correctement menée), il est possible de mettre en évidence quelques principes de fonctionnement :

Il s'agit d'activités globales qui obligent à recourir simultanément aux différents langages comme autant d'outils pour penser le réel dans sa complexité. Ces activités ne sont pas des applications épisodiques mais constituent le travail productif quotidien des élèves. C'est le retour réflexif systématique sur ce travail productif qui produit les savoirs qui vont être mis en système et servent de point de départ pour agréger progressivement les connaissances disciplinaires disponibles.

La conception et la conduite de ces activités n'est pas le fait d'enseignants pris isolément mais l'objet du travail d'équipe de l'ensemble des professeurs. Chacun est donc à la fois responsable d'un groupe d'élèves au niveau de son activité globale et ressource disciplinaire dans son domaine de spécialisation pour d'autres groupes. L'équipe a la responsabilité de penser la stratégie d'ensemble, de concevoir les outils de son évaluation et de la faire évoluer en fonction des étapes franchies. Il s'agit donc pour chaque collègue de s'inscrire dans une logique de recherche-action.

Ce travail productif régulier est celui d'un groupe permanent d'élèves, dans la diversité de leurs compétences et de leurs difficultés. Ce qui fait l'objet de l'engagement (contrat) individuel, c'est la nécessité, d'une part d'apprendre à faire seul ce que le groupe a réussi grâce aux contributions de chacun, d'autre part de participer à l'élaboration des outils dont chacun a besoin pour mener à bien cet apprentissage. Mais c'est le groupe dont le fonctionnement est analysé (évaluation formative) en fonction de la qualité de la promotion collective qui en résulte au niveau des savoirs individuels, étant entendu qu'il n'y a pas de redoublement ou de sortie possibles.

Le second critère d'évaluation du travail du groupe, c'est la qualité de son implication destinée à faire évoluer les usages des langages dans les comportements individuels et collectifs au niveau de l'environnement. Et donc dans la réduction progressive de l'écart entre savoirs savants et pratiques sociales, condition d'efficacité en retour des investissements scolaires.

De nombreuses recherches ont montré qu'il s'écoulait plus de trente ans entre l'émergence d'une idée pédagogique nouvelle et le début de son introduction dans le système éducatif. Le collège unique a donc de l'avenir. Pour peu qu'on y veille...

Jean Foucambert