

Le Collège unique : une impasse ou une exigence ?

Par Daniel ROME -

secrétaire national du réseau Ecole - militant d'Education Nouvelle- Novembre 2007

La droite libérale s'est faite élire en défendant l'idée de changement, l'idée de rupture notamment dans le domaine éducatif (au sens large qui dépasse le cadre scolaire stricto sensu). Durant la campagne des présidentielles Nicolas Sarkozy a défendu la suppression de la carte scolaire, relayée par Ségolène Royal candidate des socialistes qui proposait de «*desserrer la carte scolaire*». Il a proposé la mise en concurrence des universités et l'abandon de certaines formations jugées «*inutiles*» pour trouver un emploi. Il a proposé de sortir de l'impasse du collège unique^[1] : «*Je vous propose de sortir de l'impasse du collège unique par l'individualisation des parcours. Il faut rompre avec l'organisation uniforme des cycles où chaque élève ne passe dans la classe supérieure que s'il a acquis toutes les compétences de la classe précédente, jusqu'à finir par passer un jour au bénéfice de l'âge et de la lassitude de ses enseignants. C'est en individualisant les parcours que nous donnerons à chaque collégien la possibilité de réussir son collège, d'acquérir à son rythme non seulement le socle, mais aussi tout ce qu'il pourra au-delà. Le collège unique ne doit plus être un collège inique. Je vous propose de diversifier l'offre scolaire par l'autonomie des établissements. Les équipes éducatives pourraient mettre en place de véritables projets d'établissements avec de véritables moyens. Des projets qui servent à l'instruction et à la transmission des savoirs, pas seulement à l'animation et à l'ambiance. Des projets qui permettent de valoriser l'intelligence et le mode d'apprentissage de chaque enfant.* ». Il a considéré que les ZEP^[2] étaient en «*dépôt de bilan* ». Il a décidé de "liquider l'héritage de mai 68 une bonne fois pour toutes". Il s'agit d'une véritable révolution néolibérale comme l'ont fait Thatcher et Reagan dans les années 80.

On peut aussi regretter que le PS n'ait pas proposé un projet à la fois cohérent et qui s'inscrit dans une visée qui tourne le dos aux choix dominants. Mais dans la société française deux projets politiques s'opposent le projet libéral de la droite approuvé par une grande partie de la social démocratie qui s'inscrit implicitement dans le sillage des intellectuels et penseurs libéraux du 18^{ème} et 19^{ème} siècle et le projet d'une gauche de transformation sociale qui puisent ses sources chez La Boétie, Rousseau, Babeuf, Comenius et toute la tradition d'Education nouvelle sans oublier plus récemment le plan Langevin Wallon.

Soit l'on s'inscrit dans une conception de l'École où la réussite de chacun ne serait dû qu'à soi-même puisque comme dans la société chacun serait à égalité avec les autres (mais de quelle égalité parle-t-on ?) c'est-à-dire en compétition avec les autres comme s'il n'y avait pas de porosité entre l'École, les conditions d'accès aux savoirs et les inégalités sociales, le fameux mythe de l'égalité des chances.

Soit l'on s'inscrit dans une vision où les différences sociales, le capital culturel le rapport au savoir n'est pas le même selon son origine sociale et par conséquent la réussite scolaire est en partie conditionnée par la manière dont la famille et l'élève perçoivent le savoir et le rôle qu'ils assignent à l'École et aussi dans la manière d'enseigner et de permettre à tous les élèves de réussir leur scolarité et d'accéder véritablement à une culture scolaire commune et non pas un socle commun de connaissances.

Soit on s'inscrit dans une vision où l'École doit essentiellement former à un métier, donc être une institution qui forme et délivre des diplômes monnayables sur le marché du travail en fonction des talents de chacun avec comme corollaire la théorie du capital humain.[3]

Soit on s'inscrit dans une visée où l'École, le savoir et la manière d'enseigner vont contribuer à émanciper les individus c'est-à-dire les affranchir de toutes les formes de domination, quelles soient ethnique religieuse familiale ou économique et où l'École permet de se construire des savoirs et une culture commune.

La mise en cause du collège unique est l'une des pièces du dispositif de la révolution néolibérale de la droite et aussi un enjeu majeur pour le devenir du système éducatif.

Toucher au principe du collège unique c'est remettre en cause la démocratisation de l'enseignement car elle touche une tranche d'âge, l'adolescence, au cours de laquelle se profilent pour chacun à la fois capacité d'autonomie et capacité de socialisation dans leurs modalités concrètes et donc dans les représentations et comportements tenaces qui en découlent.

Ce n'est pas par hasard qu'au collège, souffrances et désarrois se vivent de toutes parts : chez les élèves, enseignants, parents, pouvoirs publics. Mais les moyens envisagés s'attachent plus à sanctionner les fauteurs de trouble qu'à chercher ce qu'il devient urgent d'interroger et de transformer.

Il faut reconnaître que le collège unique, dans le prolongement de l'école primaire, et aussi profondes et diverses que soient ses insuffisances, est le seul lieu public institutionnel susceptible de contribuer à un certain brassage social des jeunes. Il assure le maintien d'une scolarité dont l'obligation fut obtenue de haute lutte pour la mise en acte de l'égalité des droits et du droit réel à l'éducation pour tous.

C'est à ce titre que le collège unique, en son principe, doit permettre de faire face à :

- la déscolarisation massive de milliers de jeunes où les plus concernés sont en priorité les enfants des couches populaires et en particulier ceux des immigrations et des anciennes colonies.
- l'accroissement de clivages et ressentiments culturels, sociaux, sources de désespérance et de violences.

- la banalisation et surtout la légitimation, chez les jeunes et chez tous, d'une ségrégation sociale accentuée notamment par l'orientation en filières prématurées[4].

Certes, le collège doit être pour tous, élèves et personnels éducatifs, un espace sans menaces. Mais ce n'est pas en systématisant des miradors, des grillages ou des caméras de surveillance, en lieu et place de relations humaines éducatives et coopératives, que les collèges vont donner sens à leur pédagogie et les adolescents à leur avenir. C'est de transformations dont le collège a besoin, et non d'enfermement et de sélection accrue comme l'envisageait la loi Fillon qui voulait envoyer des milliers de jeunes en apprentissage dès 14 ans.

Aborder de telles transformations doit pourtant éviter la fausse alternative qui conduit à penser soit que tout vient de la société, hors l'école, soit inversement qu'il suffit d'abord de changer l'école. Risque soit de minorer la place du pédagogique soit de tomber dans l'illusion pédagogique quand il s'agit d'affronter les changements possibles dans une dialectique où ne sont évacués ni ce qui se passe en dehors des cours, ni ce qui se passe dans les cours et la vie scolaire.

De toutes façons demeure incontournable la nécessité de transformations qui abordent de face la fonction première de l'école qui est la transmission des savoirs, une transmission des savoirs non pas coupée, indépendante de la formation à la citoyenneté mais bien en relation avec celle-ci.

Transmission des savoirs et formation à la citoyenneté[5]

Il s'agit d'interroger la transmission des savoirs et la formation à la citoyenneté non plus seulement dans leur principes prescrits, mais dans leur inscription dans des pratiques qui, seules, peuvent donner corps à ces principes. Or la crise actuelle du collège, dans son vécu au quotidien, témoigne combien c'est précisément au cœur de la contradiction entre intentions affichées et décisions et comportements concrets que s'accumulent colère ou découragement, culpabilité ou passage à l'acte, aussi bien chez les jeunes que chez les adultes. C'est au cœur des pratiques, délibérées ou subies, conscientes ou conditionnées, que les problèmes scolaires, faisant écho aux problèmes de société, sont vécus et intériorisés par chacun comme blessure intime et parfois impuissance désespérée. Blessure et impuissance qui relèguent paradoxalement à une place seconde l'interface décisive entre principes et pratiques, particulièrement concernant savoirs et citoyenneté.

Et là, une querelle, aussi meurtrière qu'inutile, place dans un affrontement stérile ceux qui veulent centrer l'école sur les « *savoirs purs et durs* » et ceux qui veulent placer les élèves au centre de l'école. Cloisonnement entre une transmission « *exclusivement soumise aux logiques de contenu* » ou par ailleurs une dépendance des contenus à un « *puérocentrisme* » prétendument réducteur d'exigence[6].

Des transformations sont possibles, dans le quotidien des pratiques, dans la mesure où sont abordés :

- une autre conception de la culture et des savoirs à transmettre
- un autre regard sur les potentialités d'intelligence et d'activité des élèves
- une autre visée sur la formation à la démocratie dans le champ même des

pratiques de transmission, de vie dans l'établissement, de l'ouverture vers le monde social, professionnel, culturel.

- une transformation de la formation des enseignants où, en liaison avec les enjeux, les pratiques de formation soient cohérentes avec les pratiques d'apprentissage.

Des pistes à explorer pour faire du collège un lieu réel de démocratisation

1. Une conception forte des savoirs et de l'acte d'apprendre

Il s'agit de redonner sens aux savoirs prescrits des programmes et manuels qui trop souvent tournent le dos aux clés pour comprendre, condition pour apprendre[7]. Remplacer une « logique de restitution » par une « logique de compréhension »[8]. Pour cela, faut-il aller aux interrogations vivantes qui ont suscités et traversés les savoirs, aux obstacles qu'ils ont dû franchir et aux ruptures de représentation et de sens qu'ils ont créés, retrouvant en leur essence le goût de l'aventure humaine dont ils sont issus.

Il faut restituer aux savoirs scolaires les dimensions culturelle et émancipatrice des savoirs savants dont ces derniers sont historiquement porteurs. Cela peut prendre vie au travers des questionnements que les élèves eux-mêmes peuvent être amenés à se poser quand, au cœur de situations- problèmes authentiques, ils découvrent pour leur propre compte qu'apprendre relève de défis - à leur capacité d'imaginer, de penser - qui valent la peine d'être affrontés.

Inversement, des définitions, résultats, théorèmes ou procédures, exposés et imposés comme évidences, à retenir et reproduire, ne peuvent engendrer qu'ennui, rejet par l'élève et bien entendu exclusion s'il ne s'y soumet pas. Segmentés, cloisonnés, les savoirs ne peuvent que tourner le dos à la formation d'une pensée à la fois complexe et vivante, critique et constructrice sur le monde.

Cela suppose un autre rapport à la notion de programme où le listage des connaissances laisserait une grande place au repérage de problématiques conceptuelles ciblées, comme clés pour comprendre, à propos desquelles peuvent d'ailleurs se décliner quantité de connaissances qui leur sont liées.

Il faudrait pour cela inclure dans les programmes scolaires des contenus relatifs aux relations sociales (sociologie, psychologie, économie, écologie, droit,...) ainsi que ceux d'une culture technique (non réduite seulement à des technologies cloisonnées). Ce qui pose en son fond les principes d'une « culture commune » conçue sur des problématiques-clés, mettant l'accent au travers de ce qu'il y a à savoir, sur ce qu'il y a à comprendre pour savoir. Une culture commune qui demeure, se faisant, en prise sur les richesses d'une inter-culturalité féconde, condition d'une formation à une citoyenneté ouverte sur le monde.

Il s'agit d'établir un autre rapport au savoir où les savoirs scolaires, vécus comme contrainte et ennui par l'élève, peuvent être découverts dans leur dynamique d'aventure humaine, où chaque apprenant est confronté à ses propres représentations en même temps qu'à celle des autres, une aventure commune pour partager les savoirs.

A ce sujet, des études montrent qu'une certaine hétérogénéité des élèves, quand elle est prise en compte de façon positive, peut être mise au profit d'un enrichissement et de la réussite de chacun. Une réussite individuelle certes, mais forgée dans une interactivité

avec et entre apprenants où est renversé un mode de transmission s'adressant de façon unilatérale à un ensemble d'individus isolés, juxtaposés. Une réussite individuelle mais dans l'exercice d'apprentissages solidaires.

Bien sûr, mettre en place des démarches de construction du savoir suppose des conditions de temps modifiées, où la pratique qu'une pédagogie seulement expositive cède du temps au travail de recherche et de problématisation. Ce qui va avec la mobilisation d'un niveau exigeant de penser, à partir de situations et de documents mûrement élaborés et choisis.

L'enjeu de taille est de reconnaître à la pédagogie - bien plus qu'une fonction d'aménagement et d'organisation de la transmission - une authentique fonction de PRAXIS comme médiation entre savoirs et élèves, qui relève, pour une part décisive, de la mise en acte effective de la réussite de l'école face aux inégalités à surmonter tout en concourant à la mise en acte d'un apprentissage à la citoyenneté .

2. Transformer la formation des enseignants

Le problème du collègue unique renvoie à un débat politique de fond qui pose de toute évidence celui d'une transformation de la formation des enseignants, tant initiale que continue, qui est à reconsidérer dans ses contenus comme dans ses pratiques, l'enjeu étant de mettre en cohérence les conceptions et pratiques de la formation des enseignants avec celle des conceptions et pratiques d'une transmission et d'une vie scolaire finalisées autrement.

De tels renversements sont envisageables, de la construction des savoirs jusqu'à la formation des enseignants. Car des forces sont là, potentielles ou déjà réellement en acte. Des transformations sont possibles, parce que déjà amorcées, soit auprès des jeunes les plus en difficulté soit auprès d'enseignants en recherche et en formation. Reste toutefois à trouver les moyens d'une mise en partage et du développement de telles transformations de pratiques, de stratégies de formation, etc... Les Mouvements pédagogiques, des projets et équipes déjà existants de collèges sont de ceux qui en portent témoignage, au plus près des terrains.

Réalités positives en cours, à l'encontre d'imprécations seulement négatives sur l'école, qui portent témoignage aussi que de tels renversements, pour exister, supposent un préalable, éthique et politique, décisif aujourd'hui, qui est de redonner confiance au potentiel considérable qui existe dans notre société, pour peu que soit avancé ce pari à la fois philosophique et réaliste : « *Tous les jeunes, tous les adultes portent en eux des potentialités immenses, souvent inemployées ou niées, pour penser, inventer, apprendre et agir ensemble.* ». Pari d'autant plus indispensable qu'il va de pair avec la conviction qu'aucune transformation d'avenir ne pourra se faire réellement sans les acteurs principaux de l'acte éducatif, ni contre eux. Il appartient à tous de rejeter tout retour aux vieux schémas qui montrent leur inadéquation aux exigences d'une société où peuvent prendre sens l'égalité et la solidarité.

[1]1^{er} Discours de Nicolas Sarkozy à Angers le 1/12/06 pour le démarrage de la campagne

[2] Zones d'éducation prioritaire ...créées en 1982 par Alain Savary pour lutter contre les situations d'échec scolaires dans les quartiers où les difficultés sociales se cumulaient pour les habitants

[3] La théorie du capital humain a été développée en 1964 par Gary Becker. Le capital humain se définit comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. La notion de capital exprime l'idée que c'est un stock immatériel imputé à une personne pouvant être accumulé, s'user. Il est un choix individuel, un investissement personnel. Comme tout investissement, il s'évalue par la différence entre des dépenses initiales, le coût des dépenses d'éducation et les dépenses afférentes (achat de livres...), le coût d'opportunité, c'est-à-dire le salaire qu'il recevrait s'il était entré dans la vie active, et ses revenus futurs actualisés. L'individu fait donc un arbitrage entre travailler et suivre une formation qui lui permettra de percevoir des revenus futurs plus élevés qu'aujourd'hui. Est pris en compte aussi le maintien en état de son capital physique (santé, nourriture, etc.). Il optimise ses capacités en évitant qu'elles ne se déprécient trop du fait soit de la dévalorisation de ses connaissances générales et spécifiques ou de la de la dégradation de sa santé physique et morale. Il investit de façon à augmenter sa productivité future et ses revenus. Comme tous les investissements, l'individu doit faire face à loi des rendements décroissants et au caractère irréversible de ces dépenses.

[4] Une étude récente de l'APED au sujet des facteurs qui contribuent aux inégalités sociales à l'école (enquête PISA réalisée par l'OCDE en 2000) fait apparaître comme l'un des trois facteurs qui y interviennent l'âge où s'opère la première sélection en filières hiérarchisées.

[5] Je m'inspire fortement d'un texte produit par Odette Bassis, présidente du GFEN en 2003

[6] Cf. la deuxième partie de l'ouvrage de J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002, qui expose, de façon simplificatrice et réductrice un tel cloisonnement alors que sont détaillés en première partie les termes du débat sur l'inégalité scolaire.

[7] La notion et la pratique courante de « transposition » - entre savoirs savants et savoirs scolaires – doivent être ici repensées.

[8] Pour reprendre l'expression de S.Johsua dans « Une autre école est possible ! » (2003, La discorde, édit.Textuel)