

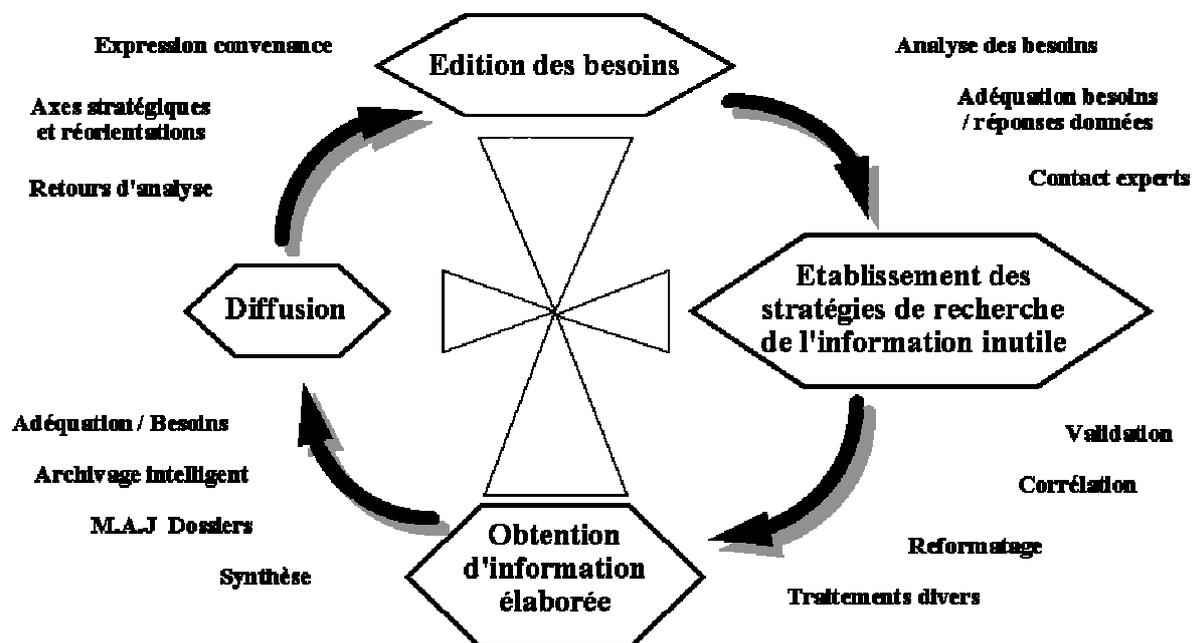
Un débat nécessaire

Pourquoi ce débat ?

Depuis les années 80, les rapports et audits de l'IGEN et de l'IGAEN, les éclairages statistiques fouillés de la DPD, les plans d'action et leur lot de mesures plus ou moins ciblées, n'ont pas manqué¹.

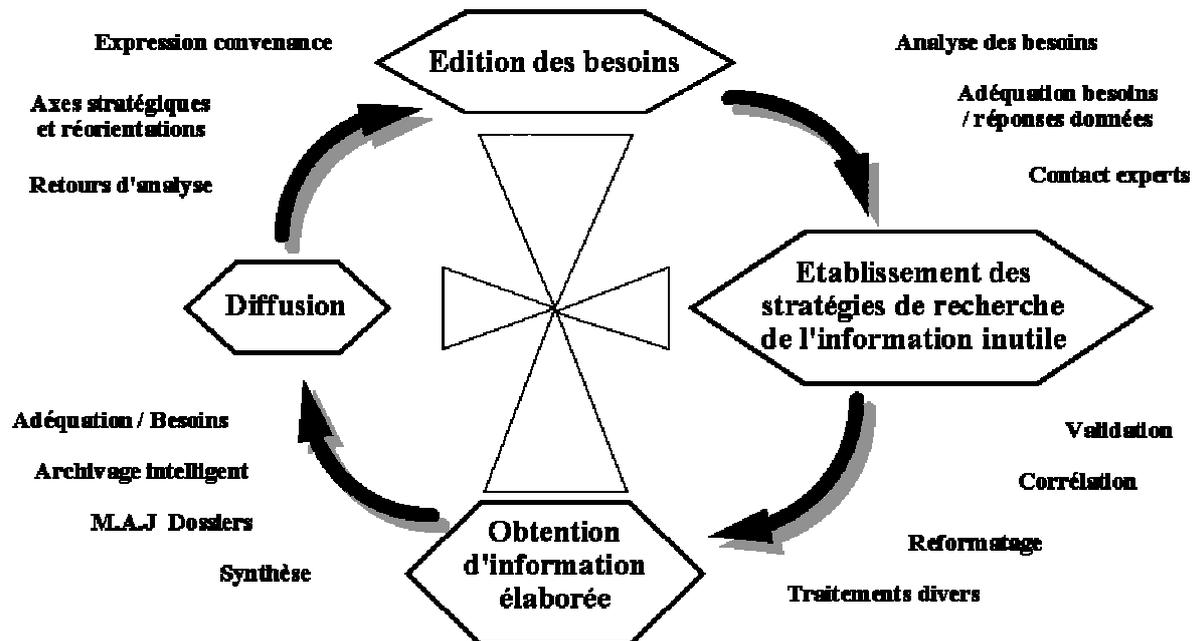
Mais

Le cycle de l'information



¹ Citons en particulier, pour s'en tenir aux plus récents, le rapport du groupe « Etablissements et vie scolaire » (B.Toulemonde, 1997) ; « Regards sur le collègue » (rapport de l'IGAEN, A.Dulot, 1998) ; « Enquête sur le cycle d'adaptation au collègue » (Rapport de l'IGEN, 1998) ; L'audit sur les collèges (Sous la direction de F.Dubet, 1998) ; « La rénovation du collègue » (Enquête de la DPD, 1998).

Le cycle de l'information



fallait-il considérer que, victime de cet excès d'intérêt, le collège était désormais exclu d'un débat d'envergure en raison du risque de lasser les acteurs et d'empiler des constats ?

Pourtant, de multiples arguments invitaient à trancher dans un sens opposé. Tout d'abord, parce que la sollicitude chronique des politiques et des chercheurs révèle l'importance et la permanence des tensions qui s'y manifestent. Mais aussi parce que, dans la période récente, les acteurs qui font vivre le collège et les parents qui y confient leurs enfants n'ont guère fait l'objet d'une approche concrète approfondie. Or il est clair qu'on ne saurait imaginer d'impulser de nouvelles orientations sans tenir compte des diagnostics et des expériences du terrain. Engager un débat se justifiait aussi par le fait que le collège a objectivement changé, qu'il change tous les jours, avec des situations de plus en plus diverses d'un établissement à l'autre. Mais ces changements multiples et souvent indiscernables à l'échelon local manquent de la caisse de résonance que leur donnerait un éclairage global, tandis que, parallèlement, au niveau central, les différentes mesures ont tendance à s'accumuler sans que leur cohérence et leurs objectifs apparaissent toujours clairement.

Enfin, et ce n'est pas le point le moins important, il n'était pas possible de se résigner, fût-ce par omission, à ce fort décalage, bien perçu par les acteurs, entre les principes fondateurs du collège unique et la réalité quotidienne des établissements. Il fallait donc "remettre à plat" ces principes, expliciter les objectifs poursuivis à ce niveau de la scolarité obligatoire, ne pas reculer devant la mise à jour d'éventuelles divergences. Il fallait aussi examiner très concrètement les manières de mieux accorder les pratiques avec ces principes, en mobilisant aussi bien les idées intéressantes inscrites dans les textes successifs que celles, non moins stimulantes, émanant des professeurs, des parents et des élèves, des chefs

d'établissement, des inspecteurs, de l'ensemble des personnels et des diverses associations.

Un débat ouvert

Le parti de débattre ayant été pris, il convenait de conduire la consultation à un rythme assez soutenu pour que les échanges ne s'enlisent pas, sans perspectives de débouchés à court et moyen termes, dans un contexte marqué par un certain scepticisme, voire une certaine méfiance.

Le dispositif de la consultation a été conçu de telle sorte que celle-ci s'inscrive dans un processus continu de concertation, la plus large possible. Depuis l'automne 1988, les syndicats des personnels et les associations de parents ont été associés tant à la rédaction du texte d'orientation par lequel Madame Ségolène Royal, Ministre Déléguée à l'Enseignement Scolaire, a lancé la consultation, qu'à la réalisation de la trame des débats. Le Comité de Pilotage s'est par ailleurs engagé à rendre public, dans les meilleurs délais, les résultats de l'exploitation des différents types de contributions, et à présenter régulièrement le déroulement des opérations à un Comité de Suivi composé de la plupart des partenaires sociaux.

Pour toucher l'ensemble des quelques 7000 collèges publics et privés sous contrat, une trame de débat prenant la forme d'un questionnaire a été adressée aux établissements en février 1999, à charge pour eux d'élaborer une réponse collective, les réponses individuelles des enseignants ou des parents étant bien sûr possibles.

Par ailleurs, le choix a été fait d'observer le point de vue des communautés éducatives au plus près du terrain. Une centaine de débats, animés par les membres du Comité de Pilotage ou des universitaires par lui délégués, ont été organisés en février-mars 1999 dans des collèges volontaires, sur la base de la même trame de questionnement.

Des colloques académiques ont également été organisés en avril, pour permettre aux inspecteurs, aux responsables administratifs et politiques locaux, aux représentants des Conseils généraux ainsi qu'aux associations et syndicats de s'exprimer en tant que tels sur les problèmes du collège.

Enfin, un site internet, géré par le CNDP et par le CRDP de Poitiers, a été ouvert pour accueillir les contributions individuelles au débat, pour rendre public l'état d'avancement des réflexions et rappeler les ressources documentaires existant sur le collège, et disponibles dans les CRDP constitués pendant la période en maisons des enseignants. Dans de nombreux cas, des sites Web d'Académies et de CRDP, ont mis en place des forums thématiques sur le collège.

A ces différents niveaux, une participation des élèves était possible, sous des modalités définies localement.

Au risque de solliciter lourdement les différents acteurs du collège, la trame de débat s'est efforcée de "faire le tour" des problèmes concernant le collège, depuis les objectifs visés jusqu'aux conditions concrètes de travail. Selon les collèges, le

débat a porté sur l'ensemble du questionnement ou il s'est concentré sur les points qui apparaissaient les plus cruciaux dans le contexte. Plus de 80% des établissements ont organisé un débat, et le nombre de contributions écrites retournées avant la mi-avril au Comité de Pilotage est d'environ 5000. Il faut souligner l'importance et la qualité du travail collectif que révèlent ces documents, dont les modalités d'exploitation sont présentées en annexe. En plus des réponses écrites à la trame des débats, il faut compter avec les comptes rendus des débats organisés dans une centaine de collèges volontaires, les interventions dans le forum internet "Collège 2000" mis en place par le CNDP, et les contributions des forum académiques qui ont permis l'expression des corps d'inspection, des principaux, des représentants des organisations syndicales et professionnelles, ainsi que des associations de parents.

Toutes ces contributions relevant bien entendu du volontariat, leur stricte représentativité, au sens statistique, ne saurait être parfaite. En particulier, les collèges volontaires pour les débats accueillent une population moins favorisée que la moyenne. Par contre, les collèges ayant retourné le questionnaire sont représentatifs de l'ensemble des collèges en dépit d'une légère sur-représentation des établissements de ZEP. De leur côté, les établissements privés sont sous-représentés. Ces points doivent être gardés en mémoire lors de l'interprétation des données présentées ici. Mais ils n'affectent guère la représentativité du matériau constitué par environ 5000 réponses, par une centaine de débats en collège, par une trentaine de forums académiques, par un millier d'interventions sur le site internet, et par les rencontres régulières du Comité de Pilotage avec les partenaires syndicaux et associatifs.

Les enjeux du débat

Les débats ont été organisés autour de quelques questions qui constituent les enjeux essentiels du collège de demain. S'il est de la responsabilité de l'Etat de se prononcer sur ces enjeux, ils concernent bien évidemment aussi l'ensemble de ceux qui agissent dans les collèges.

* Un premier enjeu concerne la vocation d'**intégration sociale** du collège. Dans les années d'après guerre, en France comme dans la plupart des pays européens, on a souhaité réunir pour un temps les jeunes de tous les horizons, pour leur proposer, non seulement une formation intellectuelle commune, mais aussi un véritable cadre éducatif fait de règles de vie sociale et de valeurs partagées. Dans le contexte d'une société inégalitaire, de plus en plus individualiste et compétitive, où l'Etat est parfois invité à se faire "modeste", l'idéal d'une école intégratrice constitue sans doute un défi.

Si le choix est fait de retenir les valeurs d'intégration et de solidarité comme socle du collège unique, la question posée est celle des contours de l'ensemble commun des **savoirs, des compétences et des valeurs** qui doivent unir toute une classe d'âge. Son contenu peut et doit évoluer en fonction des attentes de la société, et il est donc normal et souhaitable d'en débattre régulièrement, d'autant plus que si le collège participe de la scolarité obligatoire, il est aussi le niveau d'enseignement qui doit préparer les élèves aux lycées. Cette double vocation n'est pas simple et on ne peut

imaginer que la société qui confie cette mission fondamentale à l'école, et les moyens publics afférents, se désintéresse du degré de réalisation des objectifs et des difficultés rencontrées, tant dans le domaine des acquis cognitifs que dans celui de l'apprentissage de la vie en commun, de la civilité. On ne peut accepter que de trop nombreux élèves restent au bord de la route ou ne sortent pas grandis de leur scolarité au collège. Il n'y a pas de raison de penser qu'il est impossible concevoir des enseignements intellectuellement accessibles à la totalité d'une classe d'âge et qui soient à même de capter l'intérêt de tous les élèves. Dans tous les cas, l'école ne peut continuer à afficher des objectifs dont il serait clair par ailleurs qu'ils restent inaccessibles à un nombre important d'élèves.

Enfin, la définition concrète de la culture commune attachée à toute scolarité obligatoire suppose de trouver un équilibre entre les demandes de l'aval, qu'il s'agisse des exigences des lycées ou de celles, plus incertaines, du monde du travail, et la nécessité d'aménager un espace où la seule contrainte devrait être celle de garantir à tous une formation et une éducation non polluées par l'ombre angoissante des échéances postérieures au collège. Ceci passe par un débat d'autant plus exigeant que le collège ne peut pas réellement trancher entre ces deux alternatives.

* Un deuxième enjeu concerne les contours de **la notion même de collège pour tous**. S'il est clair que l'idée de formation de base commune implique, en principe, de repousser au terme de la troisième toute différenciation et toute sélection, le collège doit-il pour autant être un collège uniforme ? Si l'on a longtemps pensé que la justice se réduisait au fait d'offrir à chacun des prestations identiques, l'exigence d'équité invite à se demander si la prise en compte de la variété des situations et des personnes n'est pas nécessaire, sauf à se contenter d'une égalité purement formelle, fermant les yeux sur les inégalités réelles. Face aux élèves divers que reçoit le collège, une première question est de savoir s'il est non seulement réaliste mais souhaitable de proposer à tous un "menu" identique. A priori, une certaine différenciation des contenus apparaît mieux à même d'accrocher l'intérêt d'un maximum d'élèves, de même qu'une certaine différenciation des méthodes peut permettre de tenir compte de la diversité de leurs stratégies d'apprentissage. Mais est-il possible de différencier les itinéraires sans différencier aussi, subrepticement, le but du voyage, en perdant en cours de route certaines dimensions de la culture commune ? Ou bien faut-il distinguer un socle identique pour tous et des ramifications diversifiées, et si oui de quelle ampleur ?

A cet égard, la place de l'enseignement professionnel doit être discutée. On ne peut accepter que l'accès en soit principalement réservé aux seuls élèves en difficulté. Ne faut-il pas plutôt le considérer avant tout comme une forme de différenciation pédagogique, alors même qu'il mobilise une culture dont les valeurs sont souvent éminentes, et que l'on peut défendre le bien-fondé d'une formation technique et d'une ouverture professionnelle pour tous les élèves ?

Il faut aussi débattre de la place des options au collège, des stratégies pédagogiques alternatives comme les parcours diversifiés ou les groupes centrés sur les besoins de telle ou telle catégories d'élèves, autant de formes de différenciation légitimes dès lors qu'elles permettent de développer des acquis et

des compétences correspondant à ce qui est attendu de tous les élèves, au-delà de leur diversité. Une chose est sûre, le collège pour tous ne peut remplir sa fonction que s'il sait ne pas être uniforme pour des élèves différents.

* Un troisième enjeu concerne la **capacité du collège à fonctionner comme une structure à la fois efficace et équitable**. Bien sûr, il n'y a pas de frontières étanches entre les problèmes du collège et les problèmes que les collégiens rencontrent dans leur environnement quotidien. Qu'il s'agisse de l'échec ou de la violence scolaires, l'école est incontestablement la caisse de résonance de difficultés qui lui sont extérieures. Mais on ne saurait accepter l'idée que l'école n'a aucune marge de manoeuvre, ce dont atteste d'ailleurs la variété des climats et des réussites de collèges accueillant pourtant des publics d'élèves comparables. Rappeler que le collège, par son fonctionnement propre, peut créer des inégalités, par la façon dont sont constituées ses classes ou par les méthodes pédagogiques utilisées, c'est rappeler aussi que ce qui s'y joue est important, que l'action des personnels est dotée d'une efficacité spécifique.

Les difficultés scolaires, les problèmes de "civilité" doivent donc être analysés et mis en perspective avec les méthodes pédagogiques et éducatives mobilisées, à moins de remettre en question les objectifs eux-mêmes, l'échec étant toujours relatif aux buts visés et/ou aux moyens utilisés pour y parvenir. Doit-on considérer tel objectif comme irréaliste, ou bien s'agit-il avant tout de questions de méthodes et de moyens ? Il faut passer au crible ce qui est fait pour organiser au sein du collège le travail des élèves, en particulier les modalités d'aide aux difficultés courantes, mais plus largement toute l'organisation du temps scolaire dont on connaît les effets sur les progressions des élèves. C'est au collège à mettre en place des relations avec les structures éducatives situées en amont et en aval, à organiser en son sein les "rattrapages" qui seraient nécessaires. Mais il ne faut pas éluder la question des élèves dits en "grande difficulté", dont l'école primaire et le collège sont responsables, ainsi que des élèves de SEGPA qui doivent tirer bénéfice d'une scolarité jusqu'à 16 ans et ne pas être précocement exclus de la formation commune.

Sur tous ces points, les collèges font des choix différents, et cette variété est en elle-même source d'enseignements. Mais il faut débattre de l'opportunité de laisser se développer, voire d'encourager, une différenciation entre établissements. Certes, plus d'autonomie peut leur permettre de construire une offre éducative mieux adaptée à leur public. Cette voie a priori tentante n'est pas sans écueils, notamment celui de creuser les écarts entre collèges, tant en ce qui concerne le niveau attendu des élèves que leurs attitudes face à l'école et au travail scolaire. On sait déjà, par la recherche, qu'une part de l'avantage scolaire dont bénéficient les élèves de milieu aisé ne s'explique pas seulement par la diversité des "héritages" familiaux, mais par le fait qu'ils ont généralement accès à un environnement scolaire de meilleure qualité.

Faut-il alors s'efforcer de limiter les stratégies familiales de choix d'établissement qui tendent à durcir la ségrégation scolaire ? Faut-il plutôt tenter de donner tort à ces familles qui fuient certains établissements en rendant moins inégales les conditions de vie et de travail offertes par les collèges ? Un équilibre entre différenciation et

diversification "sauvage" doit être trouvé. Il convient d'en débattre, sauf à accepter que l'école elle-même creuse les écarts entre les élèves.

* Enfin, un quatrième enjeu concerne le **pilotage du système**. Evoquer les stratégies parentales amène à se poser la question de la régulation de la diversification qui se manifeste au niveau local. Comment faire en sorte que par le jeu des pressions de ces "usagers" inégaux, les inégalités entre collèges ne s'accroissent pas et que ne soient pas progressivement perdues de vue les exigences communes ?

Une des conditions nécessaires à une régulation de l'action, est une certaine transparence quant aux effets du fonctionnement courant des collèges et des choix pédagogiques. Dans les établissements, cela exige une appréhension régulière et comparable, d'une classe et d'un établissement à l'autre, des acquisitions des élèves, voire de leur évolution en termes d'attitudes civiques ou de bien-être, ou encore du climat des établissements appréhendé par quelques indicateurs simples. Un mode de pilotage qui ne serait pas une enquête tatillonne de plus, mais qui s'intéresserait avant tout aux effets des pratiques, en considérant que l'essentiel n'est pas ce qu'on a enseigné mais ce que les élèves ont acquis, constituerait un vecteur de changement important dans les établissements. La mise en place et l'exploitation de procédures d'évaluation banalisées rendraient nécessaire un travail pédagogique au sein de chaque établissement. Au niveau d'un bassin de formation, l'évaluation de la qualité de l'offre scolaire, et de son caractère équitable, ainsi que le suivi des flux entre établissements et en direction des classes spécifiques, est indispensable pour garder la maîtrise des initiatives locales.

Mais si ce mode de pilotage au plus près du terrain s'impose du fait de l'autonomie des établissements, sauf à renoncer à la notion même de système éducatif, il est exigeant pour les acteurs. Il n'est pas exclu que ces derniers s'en méfient et soient tentés de lui préférer la protection de réglementations bureaucratiques tellement éloignées des pratiques quotidiennes que leur impact ne peut qu'être limité. Il faut donc en débattre.

Ce débat s'est fondé sur le pari qu'on pouvait traiter de toutes ces questions sans exclusive. Il fait aussi le pari, dont il n'y a pas de raison de penser qu'il est plus ambitieux encore, qu'on peut faire évoluer le système, de l'intérieur, l'efficacité des réformes édictées d'en haut s'étant souvent avérée des plus aléatoires. Il parie donc sur la capacité des acteurs à se mobiliser autour de l'utopie du **collège pour tous**.

I. Les épreuves du collège unique

Les pages qui suivent ont une tonalité relativement sombre. Elles s'efforcent de suivre l'esprit et l'atmosphère des débats dans les collèges qui ont été surtout centrés sur les difficultés du métier d'enseignant face aux élèves faibles, face aux effets de la crise économique et face aux contraintes relativement paradoxales du collège lui-même. **L'expression de ces difficultés ne doit cependant être confondue avec une description objective du collège. Elle est plutôt la manifestation des épreuves que rencontrent les professeurs pour que ce collège de masse soit aussi un collège relativement efficace et satisfaisant pour le plus grand nombre.**

I.1. Un collège globalement efficace

Si l'on se place du point de vue des indicateurs globaux, le collège français "marche" bien et, dans une certaine mesure, "marche" de mieux en mieux. Nous sommes loin de la catastrophe annoncée régulièrement concernant la baisse du niveau, le creusement des inégalités et le déchaînement général de la violence.

Entre le panel de 1980 et le panel de 1989, avec la suppression progressive de l'orientation en fin de cinquième prévue par la réforme de René Haby, le collège a réussi une scolarisation quasi complète en troisième. Aujourd'hui, 89% des enfants d'ouvriers et 99% des enfants de cadres parviennent en troisième, contre 58% et 96% dans le panel de 1980. Il s'agit bien de réaliser une scolarité complète au collège : plus de jeunes atteignent la troisième générale, et les classes telles que les quatrièmes d'aide et de soutien ou les quatrièmes et troisièmes technologiques sont loin d'avoir le poids numérique des filières comme les CPPN et les CPA ou les classes préparant au CAP qui concernaient près du quart des jeunes au début des années quatre-vingt.

La comparaison des performances des élèves de troisième en 1984 et en 1995 montre que, sur la même base d'exercices, les scores ont augmenté en mathématiques et en histoire-géographie, de manière moins nette en SVT, qu'ils sont stables en anglais et qu'ils ont légèrement régressé en français. De manière générale, les scores des élèves les plus faibles se sont améliorés, l'éventail des niveaux s'est donc resserré. Il existe cependant une exception notable, celle de la dégradation des élèves faibles en français. Mais de manière générale, les nouveaux venus ont été bien assimilés.²

Les constats les plus sombres doivent être relativisés par les comparaisons internationales. En lecture, en termes de scores moyens, la France apparaît très bien classée, après la Finlande, avec un score moyen de 531 points, contre 514 aux Etats Unis, 498 en Allemagne/RFA, 446 en Belgique francophone. La France est aussi très bien classée pour ce qui est du pourcentage d'élèves faibles, 5,3% contre, respectivement, 15,5%, 16,6%, 28,4% dans ces trois pays. Le score moyen

² *L'Etat de l'école*, n°7, *Notes DEP*, n° 96.36, 97.06, 98.01 ; *Données sociales* 1999, "Evolution des connaissances des élèves en fin de collège".

des 25% d'élèves les plus faibles est de 500 en France, ce qui est plus élevé que celui de la plupart des pays comparables. La dernière étude internationale sur les mathématiques et les sciences montre que si la France a des scores plus faibles en mathématiques que certains pays asiatiques ou que la République Tchèque, ils sont supérieurs à ceux de pays comme l'Allemagne, les Etats-Unis et l'Espagne. La comparaison est moins flatteuse pour les sciences où la France est devancée par les Etats Unis, l'Allemagne et l'Espagne.³

Ces quelques données de cadrage montrent que dans tous les pays existe un pourcentage d'élèves faibles et que, dans ce domaine, la France a des résultats très honorables. Donc, tout ne va pas si mal. Il importe de le rappeler avec force avant de lire l'analyse des participations et des réponses aux débats proposés aux collèges. En effet, celles-ci sont dominées par une conscience extrême des difficultés, par le sentiment que le métier de professeur est de plus en plus éprouvant, et c'est à partir de là qu'il nous faut réfléchir même si le pessimisme souvent affiché ne s'explique que par la force des ambitions et des convictions que les acteurs du collège ont intériorisées comme étant la vocation de l'école républicaine.

Si l'on définit le collège unique comme **le niveau d'enseignement qui doit s'adresser à tous les élèves de la même manière pour leur donner la même formation visant les mêmes objectifs, comme l'application à tous d'un modèle unique**, cet idéal semble aujourd'hui bien loin d'être réalisé et même, d'être un idéal possible quand on suit les cent débats tenus dans les collèges. Ce collège homogène, sans filière et s'adressant à des enfants identiques, collège auquel on a pu aspirer durant les trente dernières années, paraît aujourd'hui un objectif trop difficile à atteindre aux yeux de nombreux acteurs de l'école et notamment des professeurs. Cette déception procède avant tout des données de l'expérience accumulées depuis de nombreuses années.

Il nous faut maintenant suivre, au plus près des propos tenus dans les débats, les positions et les arguments développés par les acteurs du collège. Ceux-ci sont souvent chargés de passion, douloureux ou enthousiastes ils sont l'expression d'une expérience professionnelle difficile. C'est cette tension que l'on doit d'abord comprendre avant même que d'exposer, puis d'analyser les jugements et les propositions qui se sont manifestés de façon plus apaisée dans les réponses écrites à la grille de débat. Les trois chapitres qui suivent veulent d'abord être fidèles à la pensée de tous ceux qui se sont exprimés dans ce débat. Comparé aux données objectives que l'on peut recueillir sur le collège, le pessimisme des acteurs, surtout des professeurs, apparaîtra sans doute excessif. Ils reçoivent directement de nouveaux publics, ils affrontent la crise d'une société dont ils ne peuvent se protéger ; aussi sont-ils plus sensibles aux échecs et aux difficultés qu'ils le sont aux situations plus paisibles et plus gratifiantes. Mais il importe de comprendre ces difficultés.

³ *Données sociales*, 1999, "Connaissances des élèves en mathématiques et en sciences au collège : comparaisons internationales" ; *Note DEP*, 97.06 ; OCDE, 1998, *Venir à bout de l'échec scolaire*.

I.2. Les élèves en difficulté

La première difficulté du collège unique tient au nombre des élèves qui arrivent en sixième avec des difficultés telles qu'ils ne pourront pas bénéficier pleinement de leur formation. Ce n'est sans doute pas un hasard si la majorité des débats organisés dans les collèges accordent une place essentielle aux élèves en difficulté, aux élèves dont on dit qu'ils ne peuvent pas suivre la scolarité d'un collège unique. Dans la plupart des établissements, il semble aller de soi que *"le nombre d'élèves en difficulté en sixième s'accroît"*. Ces élèves, dont l'image des difficultés peut sensiblement varier selon les établissements et selon les enseignants (on les estime par exemple à deux tiers dans cet établissement dont 76% des élèves sont pourtant reçus au Brevet), ne posséderaient pas les "bases" qui leur permettraient de suivre utilement la scolarité du collège.

De ce point de vue, l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, bien que presque atteint aujourd'hui, peut apparaître irréaliste. *"Est-il pertinent que 80% des élèves d'une classe d'âge doivent obligatoirement parvenir au niveau du baccalauréat ?"* Que signifie cet objectif, disent des enseignants, quand ils observent que de nombreux élèves qui arrivent en sixième n'ont pas acquis les connaissances et les capacités élémentaires qui devraient être les objectifs de l'école primaire ? *"En sixième, parfois, ils ne connaissent même pas l'alphabet"*. Au mieux, *"Ils ne font pas de lecture silencieuse, buttent sur le mot à mot"*. Souvent même, les difficultés de ces élèves ne sont pas décrites en termes purement scolaires. Elles sont plus profondes, plus "pathologiques" et relèveraient de l'enseignement spécialisé : *"Il n'y a pas assez de SEGPA, d'IMP, de psychologues, d'orthophonistes..."* Ces élèves ne devraient pas être au collège. *"Il y a des élèves de sixième pour lesquels nous n'avons pas de réponse. Ca nous rend malades."* Bref, le collège unique apparaît comme une fiction car il existerait un pourcentage élevé d'enfants qui ne seraient pas en mesure d'y suivre, non seulement une scolarité "normale", mais une scolarité tout court.

Le poids de ces élèves est d'autant plus lourd à porter que, durant la longue période où le collège a progressivement accueilli tous ces élèves, les ambitions et les difficultés des programmes ne se seraient pas réduites. Au contraire même, disent beaucoup d'enseignants, elles se sont accrues car l'ambition d'un collège unique est aussi celle d'un collège exigeant un haut niveau de connaissances et de compétences. Ainsi, les enseignants se sentent tiraillés entre des idéaux culturels et scolaires qu'ils partagent largement, et les dispositions des élèves qui n'en peuvent mais. *"Il y a un décalage avec le programme qui est irréalisable. Alors, vaut-il mieux clore le programme, penser aux élèves et vérifier que les compétences sont bien acquises ? Les deux ne sont pas compatibles."* Les élèves les plus faibles sont confrontés à des épreuves impossibles. *"Les questions pour les élèves sont ambitieuses, alors qu'il y a une méconnaissance totale des choses fondamentales"*. Dans tous les débats, les anecdotes se multiplient : ces élèves ne savent pas lire, ils ne comprennent pas les énoncés des problèmes, ils ne connaissant pas les opérations élémentaires, ils ne savent pas se conduire comme des élèves, alors que l'on attend d'eux qu'ils franchissent un palier supposant quelques bases solides. Pour ces élèves, *"l'apprentissage est complètement coupé de leur vie. On le voit bien quand les élèves répondent n'importe quoi à une question. Pour eux, une*

réponse est une réponse mais elle n'a rien à voir avec le monde dans lequel ils vivent". Certains professeurs s'étonnent du fait que l'école élémentaire leur envoie de tels élèves et, semble-t-il, de plus en plus nombreux. "A l'entrée au collège, depuis la suppression de l'examen d'entrée en sixième, en arrivant au collège, certains élèves ne savent toujours pas lire. Ils ne peuvent pas rédiger une phrase et ils ont du mal à réfléchir, le collège ne pourra pas remédier à ce qui n'a pu s'acquérir à l'école primaire." Bien sûr, il ne s'agit pas de critiquer les collègues du primaire, mais enfin on regrette parfois que les professeurs des écoles n'assurent plus le niveau attendu des élèves. "Autrefois, les instituteurs mettaient un point d'honneur à ce que les enfants quittent l'école primaire en sachant lire. Comme maintenant cela ne se fait plus, on récolte des enfants qui sont en grande difficulté de lecture." On observerait ainsi un "nivellement par le bas" alors que les instituteurs devraient faire redoubler les élèves les plus faibles ou les orienter en SEGPA. De toutes manières, face à ces élèves, les enseignants de collège se sentent désarmés. "Quand un élève de sixième ne sait pas lire, vous pouvez lui donner des heures, moi je ne sais pas lui réapprendre à lire, je ne sais pas faire."

La place tenue par les élèves en difficulté ou en "grande difficulté" lors des débats tenus dans les collèges ne doit pas être considérée comme le reflet mécanique de la taille de ce groupe d'élèves. Mais nous savons cependant par les dernières évaluations de la DPD que 20% des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et 38%, les compétences de base en mathématiques lors de l'entrée en sixième.⁴ En dépit du flottement des outils de mesure de ces compétences de base, en dépit de l'appréhension subjective des lacunes par les professeurs, elles renvoient cependant à de réelles difficultés et mettent en cause l'idée même de collège unique. *"On n'a pas fini de se poser des questions au collège et d'être devant des enfants devant lesquels on tient des discours aberrants"*. Pour la plupart des enseignants, le collège unique se heurte donc à un obstacle objectif tenant au fait que *"certains élèves n'ont pas leur place au collège"*.

Parfois, ce jugement de fait conduit à mettre en cause le type de collège mis en route depuis des années soixante-dix. *"Arrêtons la démagogie qui consiste à faire croire que tous les élèves ont les mêmes capacités et les mêmes objectifs"*. C'est alors toute une politique de massification scolaire qui peut être mise en cause, *"L'hétérogénéité n'a jamais marché. Cela fait au moins trente ans qu'on s'en rend compte, mais on s'entête dans l'erreur par dogmatisme, par idéologie, au nom de la sacro sainte égalité des chances"*. Tous les professeurs ne vont pas aussi loin, ils ne renoncent pas à l'idéal de l'égalité des chances, mais tous se heurtent à ce groupe d'élèves en difficulté comme à une limite objective et c'est de ce point de vue qu'ils peuvent affirmer que *"force est de constater, et cela à l'unanimité dans le groupe, que le collège unique est un échec"*.

⁴ Rappelons que les épreuves de la DPD sont avant tout conçues comme un outil de diagnostic des difficultés des élèves et non comme une mesure du niveau moyen d'une classe d'âge. Cette perspective introduit donc un biais majorant l'image des difficultés. En outre la nature des exercices change d'une année sur l'autre et les variations observées doivent être interprétées avec prudence.

On opposera aisément à ce jugement tous les "acquis" du collège unique, le brassage d'une population, l'augmentation du niveau général des connaissances, l'allongement de la scolarité... Mais ces données n'affectent pas ce "fait" présenté comme indiscutable et de moins en moins minoritaire dans les débats organisés par le Comité de Pilotage : il existe un stock d'élèves qui ne peuvent pas suivre pleinement la scolarité offerte par un collège unique.

I.3. Un collège inégalitaire

On pourrait se consoler des obstacles imposés par les élèves en grande difficulté si l'on pouvait croire que le collège unique fonctionne bien pour la plus grande partie des élèves, si à côté de cette minorité, le collège avait un rôle efficace, démocratique et égalitaire. Or, et là encore en dépit des données objectives, les enseignants sont, la plupart du temps, désabusés et critiques. *"On a réussi la massification, pas la démocratisation."* Après bien des réformes, des expériences, des innovations, il leur semble que le collège ne parvienne pas réellement à réduire les écarts. *"Jamais l'école n'a été autant élitiste qu'en ce moment, sans augmenter le niveau"*. Cette déception est d'autant plus vive que la vocation égalitaire de l'école est au coeur des convictions affirmées par la grande majorité des professeurs et des chefs d'établissement. *"Il faut bien faire attention que ce soient pas toujours les mêmes qui vont continuer à monter et que ceux qui sont en bas restent en bas"*.

Or, il ressort des débats que les inégalités s'accroissent. *"Je constate que l'écart se creuse. C'est à dire que les meilleurs élèves sont les meilleurs élèves que j'avais il y a dix huit ans et que les plus mauvais sont pires que ceux que j'avais il y a dix huit ans. Je trouve qu'il y a un écart énorme qui se creuse."* Les écarts s'accroissent parce que, dans sa nature profonde, l'école serait élitiste. *"Les programmes sont faits pour l'élite. En France, on sait former les élites, on sait faire ça."* Alors que la vieille école républicaine, celle du certificat d'études, était supposée capable de donner à tous le minimum de connaissances nécessaires à une vie sociale et citoyenne, le collège unique vise des ambitions bien plus hautes, il construit son idéal sur le modèle d'une scolarisation longue, il resterait donc fait pour ceux qui peuvent y réussir et qui sont souvent issus des classes moyennes et supérieures. Alors, il est évident que les écarts se creusent. *"N'est-ce pas l'élite qui fait les programmes ? On a l'impression de faire ça pour un public d'universitaires. On sait plus revenir aux choses simples."* Pour autant, il faut bien "tirer" les meilleurs, les conduire le plus loin possible, et les enseignants qui aiment leur discipline veulent la faire découvrir à leurs élèves, veulent leur donner une véritable culture et leur ouvrir des perspectives. Alors, *"le fossé se creuse de plus en plus entre les bons et les mauvais élèves"*. Le collège unique est ainsi tiraillé entre sa double vocation. Cycle de préparation au lycée, il a pour tâche de conduire les élèves au maximum de leurs possibilités ; école obligatoire, école de tous, il ne doit laisser personne sur le bord de la route. Ceux qui critiquent les ambitions élitistes des programmes sont accusés de vouloir faire baisser le niveau, alors que ceux qui ne veulent pas abandonner des élèves en chemin sont soupçonnés de renoncer aux ambitions d'une véritable culture et de véritables connaissances. Au bout du compte, dans cette tension même, l'écart se creuse et les professeurs en ont une conscience d'autant plus vive qu'ils souhaitent toujours atteindre les deux objectifs du collège unique : maintenir le niveau de la formation et y conduire tous les élèves.

Si les écarts se creusent entre les élèves, c'est aussi parce qu'ils se creusent entre les établissements. *"La démocratie existe-t-elle encore ?"* demande un professeur en désignant les inégalités qui séparent les divers établissements. Entre les collèges de centre-ville et les collèges de banlieue, entre les collèges de classes moyennes et les collèges populaires, personne ne croit plus vraiment qu'il s'agisse de la même école pour tous et, vu sous cet angle, le collège unique apparaît comme une fiction. Les enseignants savent bien que l'école n'est pas responsable de cette situation et que les inégalités se forment d'abord dans la société. Mais ils savent aussi que tous les établissements ne donnent pas les mêmes chances à tous les élèves. *"Le collège unique est un échec, il est notoire que certains collèges sont évités par les parents et cela crée des "collèges ghettos" et des "collèges élites."* D'ailleurs, dans tous les débats, les collèges se présentent souvent à partir de leur recrutement social, de leurs difficultés objectives. Alors que les uns pourraient se consacrer à l'acquisition méthodique des programmes, les autres devraient d'abord gérer des problèmes sociaux. *"La massification a amené des problèmes de socialisation, et il n'y a aucune démocratisation."* Une course de vitesse s'est engagée entre le collège unique et les inégalités sociales, et le collège unique a perdu cette course. Tous les professeurs et tous les parents, parfois aussi les élèves, savent plus ou moins confusément qu'il s'est créé un "marché scolaire", que les familles essaient de choisir les établissements qui leur conviennent, que certains collèges sont écrasés par des réputations qui sont autant de stigmates et que l'école est obligée de s'en accommoder. C'est le cas de ce collège de ZEP, il n'est pas le seul, qui maintient une "classe européenne", une filière d'excellence, afin de ne pas voir partir ses derniers bons élèves. Et pourtant, en procédant de cette manière, les enseignants savent bien qu'ils agissent contre les principes du collège unique ; mais entre deux maux, ne faut-il pas choisir le moindre ? Les professeurs, les principaux et les parents sont souvent d'autant plus mal à l'aise avec ces pratiques qu'ils savent que la construction plus ou moins avouée de classes de niveau et de filières contribue à creuser les écarts. *"A une époque, on a connu les groupes de niveau, pratique que je rejette complètement car, regrouper des élèves qui ont le même type de difficultés ne permet pas de générer une amélioration, cela crée des clivages entre les groupes de forts et les groupes de faibles. C'est une dynamique qui ne fait que renforcer le fait que les bons deviennent très bons et les mauvais, très mauvais."* Dans le collège unique, *"le fossé se creuse de plus en plus entre les bons et les mauvais élèves"*.

Les enseignants avec lesquels nous avons discuté dans une centaine de débats ne citent pas les statistiques, mais ils savent par expérience que les écarts se creusent entre les établissements et entre les élèves au sein du même établissement. Non seulement ce mécanisme crée des difficultés professionnelles extrêmes, mais il montre que le collège unique n'a pas répondu à ses ambitions. On pourra toujours objecter aux professeurs que, sur la longue tendance, le collège unique a réduit les inégalités, il reste que l'expérience la plus banale est, au contraire, celle d'un creusement des écarts. A la lecture des débats, il semble que les seuls qui échappent un peu à ce désenchantement obsédant sont parfois les petits collèges ruraux qui gardent quelque chose de la vocation des écoles élémentaires et des écoles primaires supérieures, qui accueillent des publics socialement divers, mais culturellement plus homogènes.

I.4. La chute des motivations

La présence des élèves en difficulté, les écarts qui se creusent, suffiraient à ôter toutes les illusions sur le collège unique. Mais on pourrait au moins souligner que ce collège ouvre les élèves les plus fragiles à la culture, les stimule et les motive. Or, bien des enseignants observent l'inverse. Non seulement les élèves les plus faibles échouent, mais ils se retirent du jeu scolaire, ils finissent par osciller entre la violence et l'apathie. Cette impression doit être nuancée car, depuis une dizaine d'années, le collège est plus souvent associé aux termes " travail ", " réussite ", " copains ". S'il n'est pas le collège idéal, il n'est pas, non plus massivement associé à la violence et à la relégation.⁵

Evidemment, cette chute des motivations ne concerne pas tous les élèves, mais pour une minorité d'entre eux, elle signe l'échec du collège unique. L'échec scolaire est redoublé par l'échec personnel et parfois, par la "destruction" des individus. *"On connaît des élèves qui désapprennent avec le temps."* Etant placés hors des apprentissages scolaires en raison de leurs lacunes, ils *"font semblant"*. *"On a des élèves de troisième qui ne font absolument rien. Ils arrivent en cours et ils ne sortent même pas leurs affaires. Que faire ? Ils vont traîner leur mal jusqu'en troisième et plus. Et ça va donner une réaction explosive et nous, les enseignants, nous sommes en première ligne, nous prenons ça en pleine figure."* Le pire n'est pas seulement que ces élèves rendent la vie impossible, mais qu'ils perdent leur temps et plus encore. *"La motivation a disparu depuis longtemps. Un gamin qui n'aime pas l'école, c'est un gamin qui a été raté quelque part."* Non seulement ces élèves échouent, mais cet échec finit par détruire l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. *"Il y a des élèves qui ne peuvent plus se regarder parce qu'ils sont en échec. Alors, il y a deux catégories. Il y a ceux qui sont comme des salades, mais ils ne nous gênent pas, il faut bien le dire même si on n'est pas contents parce qu'ils ne réussissent pas, et ceux qui explosent et qui là, par contre, nous gênent. Et ceux là on les voit, et c'est désespérant."*

Dans la quasi totalité des débats, les professeurs s'interrogent sur le sens que peuvent avoir les études pour un grand nombre de leurs élèves. Si les collégiens ne semblent pas motivés et s'ils paraissent l'être de moins en moins, c'est parce qu'ils ne perçoivent pas le sens de leurs études. *"Pour les élèves, le collège n'a pas de sens, ils ne voient pas l'utilité d'apprendre, ils sont simplement déplacés d'une classe à l'autre et se demandent pourquoi ils sont là. Le collège est une habitude."* A leurs yeux, le collège serait une étape obligatoire et automatique de leur scolarité. Comme élèves, la culture scolaire leur serait étrangère, comme adolescents, ils ne se sentiraient ni écoutés, ni compris. Bien souvent, les arguments les plus contradictoires se croisent. C'est parce que les programmes sont trop ambitieux et trop abstraits que les élèves n'en perçoivent ni le sens, ni l'utilité, mais c'est aussi parce que ces programmes ne sont pas assez ambitieux, parce que le collège n'est pas assez sélectif, que les élèves perdent le goût de l'effort. *"On materne le plus en plus les élèves, on leur mâche tout et ils n'ont plus envie de s'investir, de travailler, ils n'ont plus de motivations. Ils attendent, ils avalent, ils digèrent."*

⁵ Note DPD, 98.25

Les bons élèves aussi paraissent ne pas s'engager dans leurs études, il leur suffirait d'être de bons élèves et ils développeraient des conduites utilitaristes largement indifférentes aux contenus mêmes des apprentissages. Ainsi, dans un collège qui se présente lui-même comme le meilleur de son département, *"les élèves apprennent uniquement pour la note et pour faire plaisir... Ils mémorisent uniquement pour la note et pour l'interro"*. En somme, au delà de la réussite et de l'échec, le collège unique ne saurait plus répondre aux demandes culturelles et personnelles des élèves. Ce serait une contrainte supportable pour les uns, insupportable pour les autres. Pour ceux qui feront de longues études, le collège est une étape plus ou moins agréable ; pour les autres, c'est une corvée intolérable et dans tous les cas, *"l'évolution de la sixième à la troisième, je la vois comme une passivité"*.

On trouvera probablement cette description du collège unique extrêmement pessimiste. Dans les débats, des syndicalistes rappellent à juste titre que le collège unique a accompli l'essentiel de sa vocation. C'est pourtant ce pessimisme qui ressort du matériau considérable recueilli dans cette consultation. Les professeurs sont sans doute plus portés à parler de ce qui ne va pas que ce qui va bien, et cependant, même dans les bons établissements, quand les pratiques sont évaluées du point de vue du collège unique, la déception l'emporte. Il y a trop d'élèves faibles, les motivations des élèves ne correspondent pas aux attentes de l'école et les écarts se creusent. Personne cependant ne réduit le collèges à ces aspects négatifs, mais ce sont eux qui sont mis en avant parce qu'ils suffisent à montrer, aux yeux des enseignants, que le collège unique n'a pas tenu toutes ses promesses.

I.5. la crise sociale contre le collège

Si le collège paraît accumuler autant de difficultés, ce n'est certainement pas à cause de ses seules faiblesses, c'est aussi et surtout parce qu'il reçoit de plein fouet les effets de la crise sociale. Plus encore que la crise économique avec son cortège de chômage, de pauvreté et de problème sociaux, c'est l'évolution de la société qui joue contre l'école, qui lui impose de nouvelles épreuves. Bien des enseignants ont l'impression que l'évolution sociale et culturelle se fait contre l'école au moment où elle se massifie et paraît de moins en moins capable de se protéger des épreuves de la société. Longuement construit dans les années de croissance, le collège unique ajoute à ses propres difficultés celles d'une société qui, du point de vue des professeurs, n'assure plus les conditions essentielles de l'égalité et de la socialisation.

La crise est d'abord économique : le chômage des parents, la précarité de leurs statuts et de leurs emplois, la concentration des problèmes sociaux dans les quartiers "difficiles". Dans ce contexte, les enfants ne croiraient plus à l'utilité des études quand leurs aînés sont inactifs. En même temps, le chômage oblige le collège à garder plus longtemps tous ces élèves qui n'y croient pas. Dans les établissements qui se considèrent eux-mêmes comme des "collèges ghettos", "l'ascenseur social ne marche plus". Les élèves peuvent bien savoir que les diplômes sont indispensables pour s'insérer, cette croyance reste somme toute abstraite et les collégiens, surtout ceux qui ont des difficultés, ne pensent pas que l'école est en mesure de les aider. Ici, l'ancienne alliance de la massification

scolaire et de la croissance s'est brisée. Les élèves ne savent pas en quoi ce qu'ils apprennent au collège leur sera utile dans un avenir qu'ils ne perçoivent pas ou qu'ils perçoivent trop. Parfois, les professeurs partagent leur scepticisme : *"A quoi servent les études dans une société qui produit des chômeurs, des RMIstes et des précaires ?"* Il arrive aussi que, pour certains élèves, l'économie marginale ou délinquante du quartier paraisse offrir plus de perspectives que l'accès à un emploi régulier et qualifié. Comment, dès lors, "motiver" les élèves quand les études peuvent apparaître comme une contrainte vaine ? Quelques professeurs évoquent aussi le fait que la crise économique et sociale accroît la distance entre le monde des enseignants et celui des élèves socialement défavorisés. *"Les profs, c'est à dire nous, on est tous construits sur le même modèle, c'est à dire qu'on est tous passés par l'université, on a tous un mode de fonctionnement à peu près cohérent entre nous, et en fait on est complètement détachés des gamins qui sont issus d'un milieu populaire."*

Vue de l'école, la crise sociale apparaît aussi comme une crise morale, comme une crise générale de l'éducation qui se manifeste à travers l'indifférence des élèves, leurs "incivilités" et parfois leur violence. Alors que l'éducation donnée dans les familles devrait soutenir l'école et préparer les enfants à en accepter la discipline, on observerait une défaillance des familles. Ce thème est omniprésent. Les enfants n'accepteraient plus aucune contrainte et aucune discipline, les règles élémentaires de la politesse seraient ignorées ou méprisées. *"Les jeunes d'aujourd'hui acceptent mal la discipline à l'école parce qu'ils ne l'acceptent pas à la maison, parce que l'autorité du père n'a plus la même légitimité qu'autrefois."* Parfois, les enfants paraissent littéralement abandonnés, quand ils sont les seuls à se lever le matin, quand ils passent une grande partie de leur temps dans la rue, quand ils ne trouvent pas chez eux les conditions convenables d'un travail scolaire. La plupart des enseignants considèrent qu'il est vain, dans ce cas, d'exiger que le travail scolaire soit réalisé à la maison. Les parents ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants, parce que les familles sont fragilisées, mais aussi parce qu'elles sont culturellement trop démunies. Les enfants sont pris dans le cycle d'une reproduction des échecs et l'école ne peut plus compter sur les transmissions culturelles qui, autrefois, pouvaient se réaliser dans la famille. *"Pas de passé, pas d'histoire, pas de projection dans l'avenir, peu ou pas de références culturelles, sociales, en dehors de celles véhiculées par les médias, aucune connaissance géographique, historique civique."* Souvent, ce regard critique est aussi compatissant, tant les enfants et leurs familles paraissent dépourvus de tout : *"Les difficultés scolaires des enfants sont toujours liées à des difficultés familiales, dans tous les types d'établissement"*. Comment, dans ces conditions, croire que le collège unique est possible ?

Au delà des cas "pathologiques" et des situations sociales les plus difficiles, les valeurs les plus banales de la société s'éloignent de celles de l'école. Il n'est pas rare que les enseignants dénoncent la "décadence des mœurs". La société valorise la "facilité", la "consommation", le droit des individus alors que *"l'école c'est dur, il faut travailler, il faut écrire, il faut le goût de l'effort, c'est un problème de société"*. Les enseignants d'origine modeste, les anciens "boursiers" qui ont beaucoup travaillé et qui ont cru à l'école plus que les autres, sont particulièrement sensibles à cette évolution et ne se reconnaissent plus dans leurs élèves trop peu acharnés à

réussir. *"Les familles ne donnent pas l'esprit de compétition qui prépare à la dureté de la vie."*

"Actuellement, ce qu'on apprend hors de l'école est en augmentation et se trouve souvent en contradiction avec ce qu'on apprend à l'école." Le collège est mis à mal par la concurrence des médias, notamment de la télévision, qui donnent un accès facile au monde, qui laissent croire que l'on peut apprendre facilement, qui distraient les élèves sans vraiment les informer. *"L'attraction de la télévision, tout son rôle d'ouverture au monde n'est pas niable, elle représente cependant une concurrence déloyale par rapport à l'école."* De toute manière, *"les enfants sont dans un autre monde, le monde des médias, le monde du son"*. Les valeurs de l'école et celles de la société portées par les médias sont en contradiction comme le plaisir et l'effort, la consommation et le travail... Le spectacle de la vie sociale ne s'accorde guère avec les exigences de l'école : comment, disent quelques professeurs, demander aux élèves d'être honnêtes quand la corruption s'afficherait aux sommets de l'Etat et des entreprises ? Paradoxalement, alors que la vie est difficile pour bien des élèves, ceux-ci sont éduqués dans le sentiment que tout est possible, que tout est disponible, que la connaissance est facile. Toute cette évolution finit par brouiller les frontières du collège et de la société, l'école est envahie par des demandes "privées" auxquelles elle n'a pas vocation à répondre, et ces demandes sont sources de tensions avec les parents. *"La frontière entre ce qui appartient à la sphère privée, à l'éducation parentale, et ce qui relève de l'éducation publique, doit être respectée, c'est le propre des Etats démocratiques."* Ainsi, alors que des parents ne jouent plus le rôle que l'on attend d'eux, d'autres, et souvent les mêmes, s'immiscent dans la vie scolaire au nom de leurs demandes personnelles. *"Le collège serait-il le seul coupable ?"*

La crise économique et la crise sociale font que l'on demanderait trop au collège. Non seulement il doit instruire les enfants, mais il doit aussi anticiper leur avenir professionnel, il doit les scolariser, mais il doit aussi les éduquer, accomplir une des tâches traditionnellement dévolue aux familles. Dans les quartiers difficiles, le collège devient un équipement social chargé d'assurer la paix et la cohésion. *"L'école devient le pompier de service de la société... On est assis sur le couvercle de la marmite pour qu'elle n'explose pas."* On attendrait trop de l'école et elle finirait par abandonner sa nature profonde. Les enseignants doivent être à la fois des professeurs, des animateurs et des psychologues. Non seulement, le risque est de perdre son métier mais aussi de dénaturer le collège alors que *"l'apprentissage ne peut se faire que dans la contrainte, il faut souffrir car apprendre n'est pas agréable, il faut s'éloigner des tendances consuméristes et apprendre dans la souffrance... Les élèves doivent accepter la souffrance."* La multiplication des activités périscolaires, l'attention accordée aux élèves les plus faibles, le souci de tenir compte de leurs conditions de vie et de leurs motivations font peser sur le métier des tensions nouvelles, comme si l'école devait se charger de tout le malheur du monde.

Non sans illusions et sans nostalgie, on peut croire que l'école a longtemps été soutenue par la société. Aujourd'hui, aux yeux de nombreux enseignants, cette alliance se défait. Tout se passe comme si les mutations sociales se faisaient "contre" l'école et "contre" les professeurs, non seulement parce que certains ne croiraient plus à l'éducation, mais aussi parce que d'autres en attendraient trop.

Le sentiment des difficultés est donc extrêmement vif et il faut bien reconnaître qu'il envahit la plupart des débats, souvent au point de cacher les succès du collège aux yeux de ceux qui, pourtant, en sont les auteurs. Le collège est ainsi fait que le pourcentage des élèves qui échouent au brevet masque celui, bien plus considérable, de ceux qui réussissent. Il ne faut donc pas confondre une subjectivité relativement sombre avec la description de l'état du collège en France.

II. Les difficultés du métier

Le désenchantement qui se manifeste à l'égard du collège unique prend sa source dans l'expérience professionnelle des professeurs bien plus que dans leurs idéologies et dans leurs représentations. C'est moins le principe du collège unique qui est contesté, que sa pratique appuyée sur les leçons de l'expérience accumulées depuis plus de vingt ans. Plus encore, la majorité des enseignants souffre de la distance et de la tension qui se renforcent entre leurs expériences professionnelles, leurs relations avec les élèves, et leurs idéaux. Ceci explique le caractère souvent contradictoire des discours et des positions occupées au fil des débats, le sentiment d'être pris dans des alternatives impossibles, des injonctions paradoxales, parfois même par l'impression d'être dominé par une conscience malheureuse tant la distance est grande entre l'exercice d'un métier et sa représentation idéale. C'est aussi, pour une part, ce qui explique la force des thèmes revendicatifs qui renvoient à un sentiment "d'abandon" de l'école par les Ministères successifs et au delà, par la nation et par la société qui ne cesseraient de critiquer l'école et les professeurs, même si les faits sont loin d'étayer ce sentiment. Là encore, la conscience des difficultés la perception du collège que peut donner une approche plus distanciée et plus objective.

II.1. Les classes hétérogènes

"Comment faire quand, sur les tests de français, vous avez des gamins qui ont 9% de réussite et d'autres qui ont 75% de réussite ?" L'expérience la plus banale et la plus pénible des professeurs de collège est celle de l'hétérogénéité de leurs élèves au sein de la même classe. Il s'agit de l'hétérogénéité des âges, des origines sociales et culturelles, mais surtout de celle des niveaux, des comportements et des aptitudes scolaires. L'hétérogénéité pose un problème pratique des plus difficile à résoudre : à qui fait-on la classe, avec quels objectifs et selon quelles méthodes ? Quand les élèves sont trop différents, cette épreuve paraît impossible à surmonter puisque le maître doit faire classe à tous dans le même espace et dans le même temps. *"Au delà d'un certain seuil, l'hétérogénéité n'est pas gérable..."* L'hétérogénéité des classes provoque un tel décalage de niveaux qu'il n'est pas possible d'y travailler." Quand les écarts sont trop grands, la tâche paraît impossible. *"Je vous demande comment faire pour faire un percheron heureux et un cheval de course heureux ? Nous ne voulons pas les rejeter. Et si on fait courir le Prix de l'Arc de Triomphe à un percheron, vous pouvez lui donner le meilleur vétérinaire, les meilleurs soins, il est sûr de rater."* Tout devient extrêmement difficile. A qui s'adresse-t-on ? Aux meilleurs : on risque d'ignorer les autres et de les écoeuver plus encore. Aux moins bons : on empêche les meilleurs de progresser et on finit par les écoeuver eux aussi. En procédant ainsi, on peut, en plus, favoriser les fuites vers le privé. Quant à l'élève "moyen", il ne serait qu'une fiction, qu'un élève "théorique". *"Les élèves ne sont pas pareils : certains s'ennuient en cours, tandis que d'autres sont écrasés et de plus en plus perdus. On est donc amené à suivre un rythme moyen qui ne peut convenir à tous. Les élèves en difficulté le restent, ceux qui pourraient progresser plus vite et plus loin ne le peuvent pas non plus. Il faut donc revoir la distribution des élèves en considérant que les classes hétérogènes ne sont bonnes pour personne."* A terme, il deviendrait impossible de faire cours à des

élèves aussi hétérogènes, aussi différents. *"Aujourd'hui nous, enseignants, nous sommes écrasés sous la difficulté, et nombre d'entre nous sont à bout et n'arrivent pas à donner le maximum dans de telles conditions de travail."* L'hétérogénéité des classes peut entraîner une perte de repères ; on finirait par perdre de vue la norme scolaire, le sens de la note juste et équitable, on finirait par ne plus savoir ce que l'on peut attendre des élèves.

Les difficultés des classes hétérogènes conduisent certains enseignants à en refuser le principe. *"Les classes hétérogènes telles qu'elles sont dans les établissements qui respectent scrupuleusement les directives sont à bannir."* Ces classes freineraient les bons élèves, n'aideraient pas les mauvais et créeraient chez eux des illusions ou un découragement irrémédiable. Dès lors, quelques professeurs regrettent le temps où les filières, l'orientation en fin de cinquième, le redoublement décidé sans appel par les conseils de classe permettaient de former des classes homogènes dans lesquelles les finalités de la formation correspondaient aux besoins des élèves et de leurs familles. On ne peut pas ignorer que tous les élèves n'auront pas le même destin scolaire et il est vain, voire impossible, de leur donner la même formation. *"Dans ma classe, j'ai des élèves qui ont besoin d'avoir fait tout le programme parce que je sais bien que par la suite, il vont continuer des études générales. Je sais aussi que j'ai des gens pour lesquels la totalité des programmes n'a pas d'importance fondamentale."*

Pourquoi ne pas revenir aux classes homogènes, celles qui rendraient le travail des professeurs plus facile et plus efficace, celles qui correspondraient mieux aux attentes des familles, au bout du compte celles qui produiraient plus de justice et de mobilité sociale puisqu'un professeur rappelle que *"nous sommes d'ailleurs, nous, issus de telles classes"* ? Les classes hétérogènes seraient imposées au nom d'une idéologie. Elles seraient la conséquence d'une affirmation de principe, un choix politique que les enseignants seraient tenus d'assumer au prix de mille difficultés. *"On tire à boulet rouge sur l'élitisme, ça me fait bondir parce qu'on enlève au bon élève sous prétexte qu'il réussit au collège. Il est classé bon, donc on lui donne moins d'heures. C'est un gâchis et un manque de réalisme."* *"On ne peut pas mettre sur la même route les formule 1, les voitures et les brouettes."* D'ailleurs, disent des professeurs, un grand nombre d'établissements composent avec le principe des classes hétérogènes en créant de façon plus ou moins explicite des classes de niveau, en jouant sur les options ou en s'efforçant de construire une *"hétérogénéité contrôlée"*. Cessons donc d'être hypocrites, disent les plus hardis, en évoquant les classes européennes ou les "classes CAMIF" dans lesquelles les bons élèves sont regroupés. Plutôt que de jouer sur le délit d'initié autorisé par ces fausses classes hétérogènes, mieux vaut jouer carte sur table et dénoncer la "fiction" des classes hétérogènes.

Les difficultés des classes hétérogènes sont décrites et reconnues par la plus grande partie des professeurs. Cependant, la majorité d'entre eux ne passe pas du bilan de ces difficultés au rejet de ce type d'organisation scolaire. Leur attachement aux classes hétérogènes tient, bien sûr, à des raisons de principe. Il est bon que l'école unique et obligatoire traite tous les élèves de la même manière. Chacun voit bien les pièges d'un collège qui renoncerait à être le collège unique pour devenir le collège de chacun, c'est à dire le collège qui prendrait acte des différences des

élèves qui sont, pour l'essentiel, des différences sociales. *"Je suis choquée par le recrutement des classes européennes anglais de mon collège qui ne sont pas là pour permettre aux élèves qui le souhaitent de faire plus d'anglais, mais pour créer une filière sélective"*. Les professeurs savent aussi, même si c'est de façon plus théorique que pratique, que les classes hétérogènes sont relativement favorables aux élèves faibles, sans nuire pour autant aux meilleurs. Autant s'imposent les difficultés des classes hétérogènes, autant leur abandon ne va pas se soi.

II.2. Les paradoxes de l'orientation

Si la dénonciation des difficultés entraînées par les classes hétérogènes ne fait pas basculer la majorité des professeurs vers la nostalgie de l'ancien système, c'est autant pour des raisons "pratiques" que pour des raisons de principe. L'une d'entre elles tient au fait que les classes homogènes ne sont pas toutes de bonnes classes et que le rassemblement d'élèves faibles conduit à la formation de classes "ingérables", inintéressées, stigmatisées, violentes, des classes dans lesquelles il est trop difficile de travailler. Il faut aussi ajouter que la formation de ces classes ne serait pas sans poser quelques problèmes au sein même du corps enseignant. Comme le note un professeur : *"Il serait sans doute agréable à l'équipe enseignante d'encadrer les bonnes classes, aux autres le soin de gérer la concentration des difficultés. Outre le problème de solidarité professionnelle, celui de la ghettoïsation nous semble beaucoup plus préoccupant"*.

Mais surtout, la constitution de classes homogènes supposerait que l'on sache procéder, et que l'on puisse le faire, à une orientation "positive" des élèves, à une orientation choisie en fonction des goûts et des intérêts des collégiens tout autant qu'en fonction de leurs compétences. Or, bien des professeurs ne croient pas que le collège sache mener ce type d'orientation et la plupart des débats conduits dans les établissements ont été scandés par les mêmes étapes :

1/ Les professeurs dénoncent la "fiction" et les difficultés des classes hétérogènes.

2/ Des enseignants en appellent à la formation de classes homogènes et à "l'orientation" des élèves les plus faibles dans des classes ou des filières spécifiques.

3/ D'autres professeurs, et souvent les parents présents dans les débats, critiquent cette solution parce que l'orientation positive n'est pas véritablement possible et parce que le remède des classes homogènes est pire que le mal.

Ce débat apparaît comme d'autant plus "noué" et sans issue que ce sont bien souvent les mêmes individus qui occupent tour à tour les diverses positions, comme si l'on ne pouvait pas véritablement choisir.

On pressent que les classes de niveau entraînent leurs élèves dans leur propre logique : les meilleurs sont *"tirés vers le haut"* et les autres sont *"tirés vers le bas"*. Les classes homogènes de bons élèves peuvent, disent quelques enseignants, perdre de leur excellence, les élèves sont dans une compétition et une rivalité paralysantes, *"ils ne s'intéressent qu'à la note"*, et l'ambiance d'une classe

homogène n'est pas nécessairement bonne. Dans l'établissement, la coexistence de classes homogènes peut être difficile, voire désastreuse ; les uns "*se croient*", les autres sont "*humiliés*" et la violence a de grandes chances de s'installer. Présents dans quelques débats, les élèves confirment ce jugement. Par ailleurs, les orientations vers les mauvaises classes et les filières dévalorisées ne sont pas autre chose, disent de nombreux professeurs, qu'une manière de se "débarrasser" des élèves difficiles. Ceux-ci et leurs familles ne s'y trompent pas. Ils refusent ces orientations dans la mesure où le mot lui-même est devenu péjoratif et menaçant. Un élève "orienté" est un élève qui échoue. "*Ces élèves, on les a dévalorisés, on les a humiliés au niveau personnel.*" Les appels incantatoires et rituels à la revalorisation des métiers manuels ne changent rien à l'affaire ; le collège reste l'école de l'excellence définie par les formations générales et les disciplines les plus théoriques. Même si chacun peut se dire choqué par l'image négative de l'enseignement professionnel, il reste comme une évidence que les élèves les plus faibles sont orientés vers cette voie parce qu'ils sont faibles et non parce qu'ils désirent faire ces études. Dès lors, comment parler d'orientation positive ?

Si le collège unique peut être perçu comme "*une autoroute*", l'orientation dans une classe ou une filière faible, parce qu'elle est négative, fonctionne comme un système d'aiguillage sans retour et sans passerelle. "*On met l'enfant dans un couloir sans qu'il puisse sortir, c'est dangereux.*" Parce que les élèves se sentent "piégés", ils se découragent, travaillent de moins en moins, le niveau des exigences baisse sans pour autant protéger le collège contre la violence de ces élèves. "*La motivation s'effrite à la longue. Elle est là au premier trimestre, mais quand on passe à des exercices plus difficiles, et plus le temps passe, moins la motivation est présente.*"

Mais il ne faut pas croire que le débat se clôt sur de tels arguments, car, aussitôt qu'ils sont énoncés, les individus reviennent sur les difficultés ou les impasses des classes hétérogènes. On décrit l'ennui des élèves qui y perdent leur temps. Les professeurs disent qu'ils ont le sentiment de ne pas maîtriser les flux et les carrières des élèves. Ils ne peuvent plus imposer les redoublements et, paradoxalement, ils ne souhaitent pas faire redoubler les plus faibles et les plus indisciplinés qui "*passent au bénéfice de l'âge*". Pour certains professeurs, le sens même de leur métier se perd devant toutes ces difficultés : le niveau baisse, la démagogie s'installe parce que le collège n'aurait pas le pouvoir d'ajuster les espérances des élèves à leurs capacités. En d'autres termes, ces débats circulaires et répétitifs opposent les tenants de l'élitisme républicain, de la sélection des meilleurs, aux tenants de l'école de l'égalité des chances, de la même formation proposée à tous durant le temps du collège. Mais, en réalité, les professeurs ont le sentiment de ne pas pouvoir véritablement choisir entre ces deux modèles et chacun défend tour à tour les arguments de l'une et de l'autre thèse.

Le collège peut sortir de ces alternatives quand il a la capacité d'aider efficacement les élèves en difficulté et de créer ainsi une homogénéité relative. Depuis bien des années, tous les établissements ont mis en oeuvre des mesures de remédiation : groupes de niveau, groupes de soutien, études dirigées, aide aux devoirs... On échappe ainsi à l'alternative des classes homogènes et des classes hétérogènes pour proposer à la fois des classes hétérogènes et une offre pédagogique

diversifiée adaptée aux élèves. Cette solution s'impose à la majorité des enseignants comme la plus efficace et la plus équitable.

Mais ces mêmes enseignants en soulignent les grandes difficultés et le fait qu'elles appellent une transformation profonde du métier. Bien des professeurs avouent *"ne pas savoir faire"*, leur formation ne les ayant pas préparé à cette activité. *"Qu'est-ce qu'on fait avec les élèves en difficulté ? Rien du tout."* *"Moi, je ne sais pas apprendre à lire aux élèves, ce n'est pas mon métier."* Aussi, de nombreux enseignants pensent que l'activité de soutien aux élèves les plus faibles ne relève pas de leur métier, n'ayant pas été préparés à cette tâche. *"Je ne suis pas armé pour aider un élève qui ne maîtrise pas la lecture."* Ils disent que le soutien doit être confié à des "spécialistes", à des professeurs spécialisés, à des psychologues, à des orthophonistes, à des éducateurs... Parfois, ces pratiques de remédiation paraissent extra-scolaires : *"Le côté ludique prend le pas sur l'apprentissage"*. Le principe même de la remédiation peut être contesté parce qu'il ne serait pas efficace. *"On arrive à un paradoxe : on trouve qu'il y a trop de soutien et en même temps, la démotivation, la violence, les attitudes de rejet des élèves s'aggravent, tout ce qu'on essaie de faire est inutile."* Avec les pratiques de remédiation et de soutien, le collège changerait de nature, il cesserait d'être un établissement d'enseignement pour devenir un établissement spécialisé. *"Tout le monde se plaint de la médicalisation. On va encore faire entrer les médecins et les psy à l'école."* Contre cette dérive qui met en cause la vocation même des enseignants, il faudrait que l'école revienne à ses origines. *"Pour moi, le soutien, c'est un emplâtre sur une jambe de bois ! Il faudrait travailler en amont."* Et en amont, ce n'est pas l'affaire du collège.

Le problème de l'hétérogénéité des classes et de la faiblesse d'un certain nombre d'élèves, quels que soient la définition et le nombre de ces élèves, occupe une place majeure dans les débats tenus dans les collèges. Cette place ne tient pas seulement aux choix idéologiques et moraux des professeurs, des principaux et des parents. Elle repose aussi sur le sentiment que ces problèmes imposent, de manière plus ou moins contrôlée, de profondes transformations du métier d'enseignant. Quelques uns décrivent la véritable "conversion" à laquelle ils ont été obligés de se soumettre dès qu'ils ont pris en charge une classe de collège. Formés pour transmettre des connaissances de "haut niveau" à des élèves disposés à les recevoir, ils découvrent des élèves "imprévus". Parfois, ce sont les jeunes enseignants sortis de l'IUFM qui affrontent cette épreuve, parfois ce sont les plus anciens qui ont le sentiment d'une chute continue. Toutefois, la quasi totalité d'entre eux acceptent cette épreuve. Dès lors, ils demandent d'être soutenus, ils demandent des moyens.

II.3. Des moyens

Le thème des moyens occupe une large part des débats animés par les membres du Comité de Pilotage, ils ont pu être l'occasion d'exprimer des revendications pour les faire "remonter". Dans bien des cas, il apparaît même comme un préalable à toute transformation du collège. *"Rien ne peut se faire à moyens constants"* et les professeurs développent longuement leurs revendications. Parfois même, certaines équipes pédagogiques ont écrit au Comité de Pilotage pour justifier leur refus de

participer à la consultation afin de protester contre l'absence de moyens. Quelques uns font de la question des moyens un préalable à toute transformation du collège, d'autres pensent au contraire que cette question masque un refus profond de changer. *"Il y a bien sûr les moyens, mais il faut aussi l'investissement personnel, c'est pas parce qu'on a les moyens, si il n'y a pas de projet, si il n'y a pas de volonté de faire, ça ne sert à rien."* Mais il ne faut pas perdre de vue que pour tous, de nouveaux moyens sont nécessaires afin de répondre aux mutations du collège et à celles du métier d'enseignant.

Cette demande de moyens n'est certainement pas réductible à des revendications corporatistes puisque, par exemple, le thème des salaires en est quasiment absent. Les moyens se déclinent sur une longue gamme de revendications liées aux contextes locaux. On demande plus de professeurs, plus de temps et plus d'équipements. On manque de locaux adaptés, d'outils de travail, de salles spécialisées, de personnels enseignants, de personnels spécialisés, de bureaux pour recevoir les parents, on manque de temps, de formations adaptées aux besoins... Ces manques sont d'autant plus vivement ressentis que le métier est devenu plus lourd et plus exigeant. Un professeur de collège ne peut plus se borner à faire son service, préparer ses cours, corriger ses copies et participer aux conseils de classe. Il doit aussi se former, recevoir les parents et les élèves, coordonner son travail avec celui de ses collègues, participer à l'élaboration d'un projet d'établissement. En sixième, il doit souvent rencontrer ses collègues de l'école élémentaire, il doit aider les élèves à construire et à réaliser des projets. Non seulement, le travail est plus long, mais il surtout plus difficile et plus épuisant. *"Accepter une heure supplémentaire est une surcharge harassante... On va faire cours à reculons dans certaines classes et quand on y va, c'est déjà bien beau."*

La demande de moyens est d'autant plus forte et unanime que, face aux nouvelles épreuves de leur métier, les enseignants se sentent abandonnés. La succession des réformes apparaît parfois comme un empilage sans logique apparente. *"Plus ça change plus c'est pareil"* disent les professeurs en évoquant les diverses réformes qui se sont succédées depuis les années soixante-dix. Alors que les programmes semblent souvent irréalistes, rien ne serait vraiment fait pour les changer. On demande de plus en plus aux enseignants sans leur donner les moyens et cette profession se sent parfois agressée. Alors que l'école publique se sent fragilisée, elle ne serait pas assez soutenue par le Ministère et de nombreuses équipes ont refusé de répondre au questionnaire. Mais au delà de la conjoncture politique et de l'anecdote, le sentiment d'abandon des enseignants est plus profond. De leur point de vue, tout se passe comme si, le système n'étant plus capable de définir et d'imposer une loi commune, n'étant plus capable d'imposer une définition et une vocation de l'école, il demandait aux acteurs des établissements de s'adapter aux contraintes locales, de se "débrouiller". Ce n'est pas que l'injonction à construire des projets soit refusée, mais le système serait entraîné dans une sorte d'éclatement continu et sournois. *"On brade l'éducation nationale."* Les horaires planchers entraîneraient de grandes diversités entre les établissements, l'obligation de faire du soutien et des projets menacerait les disciplines, l'arrivée de nouveaux personnels, comme les aides éducateurs, pourrait aussi affaiblir le statut des professeurs, l'autonomie des établissements placerait les professeurs sous "l'arbitraire" des principaux et les pressions des parents. A terme, c'est l'école elle-même qui serait

menacée. *"On nous dit, on s'en fout complètement des programmes, vous faites ce que vous voulez, ce qu'on veut c'est la paix, c'est que les élèves ne soient pas dans la rue, et maintenant, débrouillez vous."* En même temps, disent les professeurs, on nous demande sans cesse de prendre des initiatives, sans réellement soutenir ceux qui s'engagent dans ces actions. *"On invite à prendre des initiatives, mais changer quelque chose dans le système, c'est transgresser, et c'est transgresser en étant isolé, on n'est pas soutenus."* Les règles ne sont pas claires et le seraient de moins en moins. *"La plupart des programmes comportent une partie floue et pleine d'exhortations sur la démarche, l'interdisciplinarité... et une seconde partie rigide sur les savoirs. A chacun de se débrouiller pour faire le lien."*

Le thème des moyens est si constant qu'il semble parfois largement indépendant des conditions concrètes dans lesquelles se trouvent les enseignants. Ainsi, les effectifs des élèves paraissent toujours trop lourds, y compris dans les établissements où le nombre d'élèves par classe est très sensiblement inférieur à la moyenne nationale. Mais justement, c'est cette généralité du thème des moyens qui doit être comprise comme l'appel à un soutien et à une véritable politique du collège capable de fixer des objectifs et de permettre aux enseignants de franchir les étapes d'une mutation professionnelle qu'ils savent inévitable et souvent souhaitable. Les épreuves du métier sont si vivement ressenties que la demande des moyens est aussi une demande de politique scolaire.

Au delà des revendications syndicales, la demande de moyens se structure autour de quatre grands thèmes. Ces thèmes partent du constat selon lequel le collège fonctionne bien pour une grande partie des élèves, ceux qui ne redoubleront pas, ceux qui auront le brevet, ceux qui iront dans un lycée d'enseignement général et ceux qui ne posent pas de problèmes de discipline et de comportement. Spontanément, ce noyau d'élèves constitue la norme scolaire et les moyens sont indispensables pour permettre aux autres de les rejoindre sans affecter pour autant le fonctionnement du collège qui se révèle efficace avec un grand nombre d'élèves. Ces grands thèmes revendicatifs se présentent à la fois comme le moyen de préserver le collège traditionnel et de l'ouvrir aux publics qui n'en tirent pas tous les bénéfices. Ils échappent donc ainsi à la dialectique du conservatisme et du changement.

1/ Il ne faut pas réduire le volume des cours : 53,5% des réponses aux questionnaires dénotent une réserve à l'égard des fourchettes horaires, en particulier parce que, dans la pratique, elles pourraient conduire à fonctionner sur la base des horaires planchers, menaçant donc le temps d'enseignement, et introduiraient des écarts entre établissements. *"Ce n'est pas parce que certains élèves ne tirent pas profit des enseignements actuels qu'il faut réduire ces enseignements."* Au contraire, il importe de les renforcer au nom de l'idée selon laquelle une heure d'enseignement supplémentaire est une heure efficace. Donc, les élèves faibles doivent avoir plus de cours et bien des professeurs pensent que les collégiens n'ont pas assez d'heures d'enseignement au collège. On craint et on dénonce un alignement des enseignements sur un seuil minimum, on craint et on dénonce la création d'un collège "allégé" entraînant à terme une baisse du niveau et une inadéquation des collégiens aux exigences du lycée.

2/ Il faut **alléger les effectifs** : 31,2% des réponses à la grille de débat dénoncent les effectifs trop lourds, et 50,2% des réponses demandent un renforcement de la capacité de dédoubler les classes. L'augmentation des heures de cours pour les élèves n'est efficace que si l'enseignement est réalisé d'une autre manière. Ceci implique des effectifs allégés pour faire participer les collégiens, pour individualiser l'aide aux élèves, pour suivre leurs exercices, pour régler les problèmes de discipline. Ainsi, la classe normale « *ne devrait pas excéder vingt élèves pour descendre à moins de douze, voire à moins de six selon les besoins des élèves* ». Cette revendication est sans doute la plus largement partagée. Elle repose sur la conviction selon laquelle le nombre d'élèves par classe est un facteur décisif de l'efficacité de l'enseignement de façon générale, et plus encore quand il s'agit d'élèves en difficulté. *"Les conditions évidentes d'un meilleur enseignement, c'est d'avoir de petites classes."*

3/ Il faut **contrôler les flux**. La lutte de l'administration contre les redoublements n'est guère comprise par les enseignants. Ils reprochent à l'école élémentaire de ne pas assez les pratiquer, ils dénoncent majoritairement le droit des parents de faire appel contre le redoublement. Les effets positifs du redoublement sont peu contestés en dépit des recherches conduites sur ce point et qui montrent la faible efficacité de cette pratique. La confiance dans le redoublement s'explique aussi par sa fonction "disciplinaire" : comment "tenir" les élèves quand le passage dans la classe supérieure semble automatique ?

4/ Il faut des **spécialistes**. Dans la mesure où un grand nombre d'élèves ne sont pas en mesure de suivre un enseignement "normal", les enseignants doivent être aidés par des spécialistes, des professionnels ayant vocation à prendre ces élèves en charge. Ce sont des professionnels de l'enseignement spécialisé, des professeurs ayant reçu une formation finalisée pour ces élèves. Comme les problèmes de ces élèves ont souvent une origine psychologique et sociale, il faut que le collège s'appuie sur un équipe de psychologues, d'éducateurs, d'assistantes sociales, de conseillers d'orientations psychologues, de médecins ... *"Il manque des structures, une catégorie de personnel qui s'occuperait de tout ce qui n'est pas l'enseignement et soulagerait les enseignants."* De façon générale, l'élargissement des fonctions dévolues à l'école appelle l'intervention de professionnels spécialisés, notamment dans les établissements les plus exposés aux effets de la crise sociale : 16,2% des réponses à la grille d'entretien exigent plus de personnel spécialisé, 10,4% des enseignants spécialisés, sans compter le fait que la demande de formation est largement centrée sur les difficultés scolaires et les problèmes de l'adolescence.

En évoquant ce véritable "système" de revendication de moyens, il ne s'agit évidemment pas de dire ou de suggérer que ces demandes sont illégitimes, tant les conditions de travail sont parfois difficiles dans certains établissements, ni d'y percevoir simplement l'expression d'une stratégie syndicale, tant cette demande de moyens déborde l'influence des syndicats. En fait, cette demande de moyens exprime à la fois une inquiétude et une vision du collège et de la pédagogie partagée par beaucoup de personnels de l'Education Nationale, celle qui consiste à maintenir le système grâce à de nouveaux moyens. Cette demande est si forte et apparaît parfois si légitime qu'il a été difficile, au cours des débats, de rappeler que

l'éducation a un coût, ou de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité des solutions proposées.

III. Le collège pour tous

Les épreuves du collège unique et les difficultés du métier d'enseignant doivent être reconnues et acceptées comme telles. Elles ne débouchent pas pour autant sur l'image d'un monde bloqué, fermé, rétif. Au contraire. Dans leur grande majorité, les professeurs acceptent le collège pour tous, veulent y accueillir le plus grand nombre d'élèves et sont disposés à ce que leur métier s'adapte aux nouvelles contraintes sans renoncer aux objectifs de l'école républicaine.

Là encore suivons le fil des débats qui se sont tenus dans les collèges. Les équipes éducatives ont exposé leurs problèmes et leurs demandes de moyens, elles ont longuement décrit les paradoxes dont elles se sentent parfois prisonnières. Mais en même temps, ces équipes ont longuement développé leurs aspirations et leurs espoirs, elles ont décrit leurs initiatives et leurs pratiques, elles ont proposé des solutions. Pour le dire d'un mot, si elles ne croient pas ou ne croient plus à l'idéal un peu abstrait d'un collège unique, elles sont, dans leur grande majorité, attachées à la construction d'un **collège pour tous, d'un collège capable d'accueillir tous les élèves tels qu'ils sont, de les comprendre, de les traiter d'une manière équitable et de ne pas renoncer à l'idéal de l'égalité des chances et d'un enseignement de qualité**. Extrêmement conscientes des difficultés, ces équipes ne renoncent pas, n'abdiquent pas tout en sachant la difficulté de la tâche. Le débat n'oppose pas des réformateurs naïfs à des conservateurs crispés, mais il met en jeu un monde qui se sait engagé dans une mutation et qui désire la maîtriser.

III.1. Une minorité de blocage

Il faut bien admettre qu'il existe un minorité de professeurs qui ne veulent pas ou qui ne veulent plus, non seulement du collège unique, mais aussi du collège pour tous. Si l'on souhaite proposer des réformes pour le collège, il importe d'abord de mesurer cette résistance.

Dans la plupart des débats, un nombre non négligeable de réponses indique un rejet sans ambiguïté du collège pour tous. Il faut d'abord fermer le collège et une petite minorité, plus nettement audible dans les débats que dans les réponses collectives au questionnaire, regrette le temps du concours d'entrée en sixième qui garantissait le fait que les collégiens possèdent les bases et les motivations leur permettant d'entreprendre des études longues. *"Tous les élèves ne sont pas faits pour aller en sixième, il faut leur proposer une autre voie plutôt que d'essayer de rattraper des problèmes qui ne font que s'accroître."* C'est le retour au petit lycée d'antan qui constitue l'horizon de ces réponses. *"Il faut les mettre à leur place plus tôt."* Les places en question sont évidemment des places scolaires, mais ce sont aussi des places sociales car seuls les boursiers vertueux et doués peuvent espérer faire carrière dans ce système à côté des "héritiers" prédisposés aux études générales longues. Même si les élèves en difficulté ne sont pas la majorité, *"il ne s'agit pas de s'intéresser aux attardés de la course en laissant de côté le gros du peloton"*. Si le retour de l'examen d'entrée en sixième ne paraît pas possible, on peut toujours utiliser les tests du CM2 comme des substituts. *"Entrés en sixième, les élèves doivent savoir lire, écrire, compter. Si ces conditions ne sont pas remplies, il nous*

paraît difficile, voire impossible de suivre une scolarité normale au collège. Un test national de compétence devrait déterminer l'entrée en sixième. En soi, l'échec des élèves n'est ni un drame, ni une difficulté, après tout, les dons sont naturellement inégaux : *"Il faut accepter l'échec, c'est une forme de droit à la différence"*.

Ces positions trouvent en général leurs justifications dans la représentation idéale d'une école républicaine sélective qui aurait promu les meilleurs selon leur seul mérite. Les appels "républicains" de quelques intellectuels aujourd'hui peuvent donner une certaine légitimité et un certain élégance à cette position pour le moins conservatrice. De plus, cette position s'accommode fort bien d'un certain conservatisme social, après tous *"il faut bien des manuels et des intellectuels"* et autant les former le plus tôt possible. Dans un collège qui se présente comme un bon établissement, quelques professeurs ne verraient pas d'un mauvais oeil le fait que la minorité d'élèves d'origine maghrébine soient orientés en CFA où *"ils seraient mieux que dans cet établissement où ils n'ont pas vraiment leur place"*.

Le refus du collège pour tous se manifeste aussi dans l'attachement aux classes homogènes de niveau et dans le maintien d'une sélection délibérément élitiste : 23,3% des réponses à la grille d'entretien sont nettement hostiles aux classes hétérogènes : 12,6% des réponses appellent la formation de filières d'élite. *"Il faut qu'il y ait des parcours d'élite"* si l'on ne veut pas être emporté par la massification et le nivellement par le bas. Tous les élèves étant inégaux "naturellement", on doit respecter ces inégalités. *"Le sacro saint pas de filière, pas d'élitisme, c'est de la démagogie."* Ceux qui ne souhaitent pas le retour de l'examen d'entrée en sixième défendent fermement la sélection à la fin de la cinquième. Celle-ci doit être nette car mieux vaut anticiper le destin des élèves. Dans tous les cas, ces élèves n'ont pas leur place au collège, mais dans des classes technologiques de lycées professionnels, dans des CFA, des SEGPA et pourquoi pas, directement en apprentissage. Dans la mesure où *"l'objectif des 80% est une ineptie"*, il faut orienter précocement les élèves pour leur bien, mais aussi pour maintenir le niveau des diplômes qui se dévalueraient. Pour les autres élèves, ceux qui survivraient dans ce collège, on doit maintenir les classes de niveau grâce au système des options : langues rares, sciences... D'ailleurs, n'est-ce pas la meilleure façon de lutter contre la concurrence du "privé" accusé de pratiquer une sélection méthodique. (Comme chacun le sait, le meilleur moyen de lutter contre un adversaire est de faire sa politique !)

Ceux qui défendent ces positions veillent fermement à maintenir le métier d'enseignant dans ses frontières traditionnelles. Au train où vont les choses, *"allons-nous devenir des animateurs ?"* Ces professeurs se déclarent radicalement incompétents face à des élèves qui "manquent de base". Ils sont là pour enseigner leur discipline et il n'est pas question de changer ni de rôle, ni de méthode. Les élèves faibles devraient être confiés à des spécialistes, à des professeurs des écoles ou des professeurs de lycée professionnel. *"On propose des études chaque soir avec des psychologues et des orthophonistes"* et il faudrait élargir sensiblement les capacités d'accueil des SEGPA. Au collège, l'enseignement ne peut être confié qu'à des professeurs car *"une activité parallèle faite par des non spécialistes et sans contrôle discrédite le pédagogue et l'enseignant"*. Pour dire les choses simplement, pour ces enseignants,

les professeurs maîtrisent un métier et une méthode et ils ont le droit de n'enseigner qu'à des élèves capables de s'y plier. Autrement, ces élèves n'ont plus leur place au collège. (Il arrive dans les débats qu'un voix timide rappelle que, dans ce cas, bien des professeurs n'auraient, eux aussi, plus leur place au collège, faute d'élèves)

La défense d'une conception traditionnelle du métier implique de fermer le collège à toutes les interventions extérieures. Il faut d'abord rétablir la maîtrise absolue des professeurs sur l'évaluation et sur les carrières des élèves. *"L'école est une affaire trop sérieuse pour la confier aux parents. Le risque est grand de les voir critiquer la pédagogie des professeurs, la gestion d'un établissement et autres questions pour lesquelles ils n'ont aucune compétence... Il y a une obligation de rendement pour les élèves et de suivi pour les parents."* On sait que les relations des enseignants et des parents sont souvent orageuses, mais là, les propos sont dépourvus d'ambiguïtés : les familles doivent répondre aux demandes des professeurs, sans plus. *"Il faut restaurer l'autorité des professeurs sapée par l'intervention des parents qui soutiennent systématiquement leurs enfants. A quoi sert un règlement intérieur s'il est systématiquement mis en cause par les autorités judiciaires du moment ? Exemple : le port du voile !"*

"Il faut cesser de dire que les collèges sont des lieux de vie. ce sont des lieux de travail où l'on apprend à apprendre. Que d'argent perdu à cause de la démagogie ambiante." Cette proposition, a priori de bon sens, conduit cependant son auteur à regretter un collège autoritaire qui n'a probablement jamais existé depuis un siècle dans l'Education Nationale. L'appel à un retour à l'autorité traditionnelle caractérise environ un quart des réponses à la grille d'entretien. Mais le retour à cette supposée tradition appelle parfois des mesure extrêmes comme l'intervention des magistrats dans la discipline scolaire, la multiplication des exclusions, la signature d'un bulletin de liaison quotidien, la suppression des allocations familiales aux parents des élèves difficiles... *"Pour les parents qui ne participent pas : sanction financière possible, allocations familiales gérées par les services sociaux en fonction de l'investissement familial."* Bien sûr, ces positions sont extrêmes et marginales, mais elles ne doivent pas être réduites à l'état de caricature pour nous laisser ignorer qu'il existe un véritable refus du collège pour tous chez une minorité d'enseignants dont les réponses oscillent, selon les questions, de 2% à 20%. Notons que ces positions se manifestent plus dans les débats animés par les membres du Comité de Pilotage ou sur le forum internet, que dans les réponses à la grille de discussion qui sont plus synthétiques, plus consensuelles aussi.

C'est parce que cette minorité existe qu'il faut accorder la plus grande attention au stock de convictions et de valeurs qui conduisent près des trois quarts des réponses à adhérer aux principes d'un collège pour tous.

III.2. Le rôle intégrateur du collège

Plus de vingt ans après la réforme de René Haby, l'idée du collège pour tous s'est imposée, malgré ses difficultés, à travers le thème des compétences communes. Il va de soi que, pour la plupart des enseignants, le collège doit offrir à tous les élèves un stock de connaissances et de compétences communes. *"Au collège, on garde tout le monde, et là, il ne faut pas qu'il y ait de doute. C'est une défausse que de dire*

de tel élève, il n'a qu'à aller voir ailleurs. Il va de soi que les mécanismes de la sélection ne peuvent pas mettre en cause cet objectif visant à "garantir" que toute une classe d'âge possède, au minimum, *"un fond culturel commun"*. Plus encore, cet objectif n'apparaît pas fondamentalement contradictoire avec celui d'une sélection des meilleurs ou avec l'ambition de donner le maximum à chacun. Deux décennies après l'installation du collège unique, l'idée du collège pour tous s'est imposée comme irréversible. *"Le collège doit accueillir et former aussi bien celui qui préparera un CAP que préparera un doctorat."* Plusieurs convictions largement partagées montrent l'enracinement de cette idée chez les professeurs. Même si sur quelques points les réponses données par les collèges privés se distinguent de l'ensemble, ils sont notamment plus favorables à l'autonomie des établissements et aux fourchettes horaires, ils ne se démarquent pas du large accord qui se dessine en faveur du collège pour tous.

1. Chacun sait les difficultés et les débats qui accompagnent le problème de l'hétérogénéité et de l'homogénéité des classes. Mais à terme, le principe de l'hétérogénéité, fut-elle "relative", est affirmé de façon très majoritaire. **Au total, le principe des classes hétérogènes, fut-il aménagé parfois, emporte l'adhésion de près des trois quarts des réponses. Il faut mesurer l'importance de ce résultat quand on sait qu'il s'agit là d'une question "test" et les difficultés pédagogiques entraînées par de telles classes.** *"Il faut absolument des classes hétérogènes car les options donnent lieu à une sélection par l'élitisme... Il est préférable, et de loin, de mélanger les élèves comme nous le sommes dans la société, dans la vie de tous les jours."* Quand l'homogénéité s'impose, elle apparaît moins comme une volonté de classement, que comme une adaptation de l'offre scolaire aux élèves. C'est en ce sens qu'il faut comprendre l'extrême prudence de la plupart des enseignants sur la formation des classes spécifiques dont ils ne veulent pas qu'elles deviennent des filières de relégation. La place écrasante de ce thème dans tous les débats et tous les questionnaires invite à ne pas considérer les affirmations des membres de la communauté éducative comme une simple "ruse de la raison" ou comme une simple marque de "mauvaise conscience", mais au contraire, comme l'expression d'une conviction essentielle. *"Les élèves en difficulté constituent aussi le peloton."* Les difficultés et les lacunes manifestées par une partie des élèves qui entrent en sixième peuvent poser des problèmes considérables, il n'empêche que *"les choses qui n'ont pas été acquises à l'école peuvent, peut-être, l'être au collège sur une période plus longue. Donc, on ne doit pas baisser les bras."* Rappelons aussi que les classes homogènes ne paraissent pas toujours comme la meilleure formule, y compris dans le cas des bonnes classes. *"Les classes à option ont une mentalité détestable : nous on est les meilleurs. Les autres classes deviennent des classes poubelles"*.

2. Un autre thème essentiel est celui de l'attachement à l'unité du service public. La plupart des professeurs voient bien que le creusement des inégalités sociales et de la ségrégation urbaine fait peser une menace réelle sur l'unité du système éducatif, menace d'une école à deux vitesses sur l'école républicaine. Cette évolution est unanimement vécue comme dangereuse et ceci d'autant plus qu'elle s'accompagne de la création d'un "marché scolaire" plus ou moins explicite dans lequel le jeu des dérogations et de la concurrence avec le privé joue un rôle accélérateur des inégalités entre les établissements. Cette sensibilité est évidemment plus forte dans

les établissements les moins favorisés. Mais dans tous les cas, les professeurs veulent résister à cette tendance néfaste. Ils proposent un resserrement des contraintes de la carte scolaire et surtout, ils ne veulent pas que l'offre éducative se diversifie. *"Si l'école ne peut pas gommer les inégalités sociales, moi je change de travail."* C'est ce qui explique l'attachement extrêmement fort aux programmes nationaux, à une répartition équilibrée des options entre établissements, aux diplômes nationaux.

3. Les membres des communautés éducatives ne sont pas simplement attachés à l'égalité. Bien que le mot ne soit guère utilisé, ils sont aussi très soucieux d'équité. En fait, celle-ci semble totalement entrée dans les moeurs. Les ZEP ne sont guère contestées, sinon à cause d'un sigle qui peut être un stigmat. Mais il est admis que l'école doit donner plus aux moins favorisés, non seulement au niveau des établissements, mais aussi et surtout pour ce qui est des élèves en difficulté. Ceux-ci doivent bénéficier d'une aide spécifique, ils doivent travailler en petits groupes, ils doivent profiter d'un soutien individualisé, ils doivent être mieux encadrés. Les classes et les formations qui leur sont "destinées" doivent bénéficier de plus de moyens... La politique consistant à aider de manière spécifique les plus faibles par les études dirigées, les groupes de besoin, le tutorat... est défendue dans 64,8% des réponses. Aujourd'hui, chacun sait que la véritable égalité suppose une distribution relativement inégale des ressources publiques. Quand on connaît l'histoire et la "philosophie politique" du système éducatif français, le changement est suffisamment important pour devoir être souligné. *"Je rêve qu'avant ma retraite le collège soit vraiment républicain, que l'on cesse de donner plus à ceux qui ont déjà plus. Pour l'instant, il pleut trop souvent là où c'est déjà mouillé."* Pour l'instant les plus favorisés sont encore les mieux traités par le système.

4. Le dernier point, tout à fait essentiel lui aussi, est le souci de la socialisation scolaire et de la citoyenneté, de l'intégration sociale des élèves au delà des seuls apprentissages. Quand on demande aux membres des équipes éducatives quels sont les savoirs et les compétences de base qui doivent être enseignés, 47,1% des réponses concernent des savoirs scolaires comme lire, écrire, compter, alors que 42,6% des réponses désignent des attitudes, des comportements, des formes de relation aux savoirs et aux autres. Quand il s'agit des nouvelles compétences, celles qu'il serait souhaitable de développer dans le nouveau collège, 27,8% des réponses désignent l'ouverture au monde, les nouvelles technologies, etc.. et 56,4% concernent les attitudes, les capacités proprement dites. Nous sommes ici bien éloignés des débats un peu rhétoriques et idéologiques qui agitent parfois les milieux intellectuels pour opposer l'éducation et l'instruction. Pour le dire d'un mot, dans la communauté éducative cette opposition n'a pas véritablement de sens et de portée. La majorité des enseignants pensent que l'école instruit et éduque, socialise, dans le même mouvement. Cette conviction se manifeste à travers le souci du "sens" que peuvent avoir les études pour les élèves. Personne ne se satisfait du "par coeur" et de la mémoire, même si personne ne doute de leur utilité. Il faut être capable de travailler en groupe, de discuter, de tolérer les autres. A ceux qui pensent que tout est dans la connaissance et dans l'utilité des études, les professeurs et les parents que nous avons entendus opposent la fonction "citoyenne" de l'école. Si l'heure n'est plus à la formation de la nation comme au temps de Jules Ferry, elle est à la formation des valeurs de la solidarité et de la

démocratie. De ce point de vue, les enseignants ont une conception civique de l'école qui, au delà des difficultés pédagogiques, les conduit aussi à défendre le collège pour tous. En ce qui concerne la discipline, 73,5% des réponses évoquent la participation des élèves, leur formation civique, leurs droits bien plus que leur seule obéissance à une discipline objective, même si le respect des règles communes va de soi.

III.3. Le souci des élèves

On présente parfois les professeurs de collège, certains d'entre eux se présentent aussi de cette manière, comme uniquement soucieux de s'adresser à des élèves plus qu'à des adolescents, comme enfermés dans une pure logique disciplinaire, comme repliés sur leur classe. Ces attitudes renvoient plus à des logiques de défense de corps ou à la nostalgie d'un passé scolaire vaguement mythique qu'à la réalité des pratiques et des attitudes professionnelles et personnelles des enseignants telles qu'elles apparaissent dans les débats et les réponses à la grille d'entretien. De manière générale, les enseignants ont un extrême souci des élèves, une capacité et une volonté de répondre à leurs demandes beaucoup plus fortes que ne le laissent accroire les déclarations les plus entendues et qui répondent souvent à un sentiment de menace ou d'agression. Derrière la rigidité des images, il y a une très grande souplesse. Il n'est pas rare d'entendre, lors des débats tenus dans les collèges, les professeurs *a priori* les plus "rigides" sur leur statut et sur leurs conceptions de l'école, s'engager dans toutes les innovations et les inventions qui semblent susceptibles d'aider les élèves. Cette dualité renvoie parfois à la double nature de la profession d'enseignant : celle d'un statut défini par des règles relativement rigides et que les acteurs sont portés à défendre, et celle d'un métier qui appelle un engagement personnel fort, la construction d'une expérience pédagogique capable de mobiliser les élèves. Ainsi bien des professeurs peuvent à la fois se plaindre et garder un grand enthousiasme professionnel, refuser les changements globaux et innover dans leurs pratiques, veiller scrupuleusement aux frontières de leur statut et passer bien plus de temps au collège que le strict statut ne l'exige. Plusieurs thèmes mettent en évidence ce souci des élèves.

L'un d'eux est celui de l'aide au travail scolaire dans les études dirigées et les groupes de niveau. Non seulement les professeurs en admettent la nécessité, mais ils pensent aussi qu'il est dans leur rôle de s'y engager. Plus encore, ils pensent que cette aide relève essentiellement de leur vocation professionnelle, qu'elle n'est pas une tâche périphérique ou subalterne. *"Il faut que le travail scolaire se fasse au collège. Beaucoup d'élèves issus d'un milieu social très défavorisé n'ont pas de bonnes conditions de travail à la maison."* Les diverses formules d'aide aux élèves sont approuvées ou demandées par les deux tiers des réponses. Il va de soi que les enseignements doivent prendre plusieurs formes et plusieurs modalités, qu'il existe plusieurs manières de faire la classe et d'aider les élèves, que le métier de professeur n'est pas enfermé dans un seul type d'exercice.

Cette capacité d'accepter et de promouvoir une certaine diversification des activités d'enseignement repose sur une vive conscience de la souffrance des élèves qui rencontrent des difficultés. Le vieux discours des professeurs renvoyant les "cancres" à leur incapacité "naturelle" et à leur indifférence "folklorique" n'a plus

cours. Les enseignants décrivent ces échecs comme une épreuve, comme une forme de destruction des élèves qui "traînent" au collège sans jamais parvenir à trouver un peu de sens et de dignité au terme de leur parcours. Même si les performances des élèves ne sont pas à la hauteur des espérances, le collège n'est pas facile. *"On demande aux enfants un goût du travail et de la recherche que n'ont pas la moitié des adultes."* Lors des débats, bien des professeurs et des parents évoquent leur propre scolarité au collège, moins pour stigmatiser la "baisse du niveau" que pour rappeler l'élévation des exigences. Le collège ne joue plus seulement sur la mémorisation et la répétition ; les collégiens doivent faire des recherches, mobiliser plusieurs types de connaissance dans le même exercice, apprendre un langage plus abstrait... *"Chaque matière veut tirer la couverture à soi. On empile, on empile, à la fin ça fait une grosse balle et on arrive pas à en sortir.... On est entré dans le problème par les disciplines et non pas par l'enfant."* La violence des élèves elle-même est interprétée comme une manifestation de cette souffrance. On parle de la nécessité de respecter la personnalité des élèves, leur rythme de travail, d'essayer de dégager un domaine dans lequel les moins bons ont quelque chance de réussir. Dans tous les cas, il s'agit de motiver les élèves et d'en faire les sujets actifs de leurs apprentissages. Il faut donner du sens à l'école alors que celui-ci n'est plus étayé par la socialisation familiale et par l'utilité immédiate des études. Certains se demandent parfois si l'invitation faite aux élèves les plus faibles de construire des projets n'est pas une épreuve excessive en raison de leur âge.

Face aux problèmes de discipline, les réactions autoritaires ne sont pas majoritaires. Les trois quart (73,5%) des membres des communautés éducatives pensent que les élèves doivent être les acteurs de l'ordre scolaire. Il convient de les faire participer, de former les délégués et de renforcer leur rôle. *"Pour construire une discipline et une civilité communes, il faut impliquer les élèves."* Il convient de donner aux élèves un espace de responsabilité. On pense que le règlement intérieur doit être élaboré avec les élèves et que les professeurs doivent, en ce domaine, montrer l'exemple. *"Ici, nous considérons nos élèves comme des citoyens en devenir. La promotion de la citoyenneté est première, puis on peut parler des apprentissages."* On est très loin des réactions autoritaires que provoquent souvent les conduites violentes des jeunes. Dans tous les cas, les exclusions sont vécues comme une nécessité, mais aussi comme un échec éducatif.

Les professeurs sont aussi extrêmement sensibles aux limites du système d'évaluation : 85,4% des réponses recueillies en appellent à une évaluation plus positive, à une évaluation susceptible d'aider les élèves plus que de les sanctionner. S'ils ne sont guère nombreux à contester les notes, ils pensent que celles-ci ne peuvent pas être une pure sanction négative. Il faudrait que l'évaluation ne soit pas seulement un verdict qui "enfonce" les élèves les plus faibles. Il faudrait aussi qu'elle ne mesure pas seulement des lacunes et la distance des élèves à la norme fixée par l'excellence scolaire. L'évaluation des élèves devrait, dans une certaine mesure, être capable de porter un jugement sur les acquis, sur les progrès, sur les compétences : *"ne pas juger par la négative, mais prendre en compte les savoirs acquis, tenir plus compte des comportements et de l'attitude dans le travail"*. Il faudrait aussi que les élèves participent à cette évaluation, en comprennent le sens et surtout qu'elle leur soit utile. En ce domaine, il y a sans doute loin des intentions

aux pratiques d'évaluation les plus banales, mais il faut bien constater que les professeurs ne défendent plus les formes traditionnelles de l'évaluation et des conseils de classe, même s'il leur paraît difficile et souvent hasardeux d'imaginer d'autres méthodes. Mais les difficultés du métier apparaissent telles que la plupart des professeurs se déclarent prêts à changer de méthode à condition que ce changement ne se présente pas comme une expérimentation hasardeuse.

Le souci des élèves se manifeste aussi par un grand intérêt pour leurs conditions matérielles de vie et de travail. L'immense majorité des réponses aux grilles d'entretiens ont développé ce thème. Il apparaît souvent que la journée de travail est trop longue, ou qu'elle est mal répartie. Les conditions travail et de détente se sont pas bonnes. Avec le ramassage scolaire, la journée des enfants est trop longue, et le temps d'étude est trop ramassé. Presque tous les enseignants souhaitent que les élèves disposent de salles de travail ou de détente adaptées à leurs besoins. Ils se préoccupent aussi des conditions d'accueil des élèves, de la présence des adultes, de la nécessaire présence d'adultes capables d'écouter et d'aider les élèves qui se heurtent à des problèmes scolaires, familiaux ou sociaux. Si le travail à la maison paraît toujours nécessaire, 10,4% disent qu'il est trop lourd et 12,1% affirment que ce travail doit être réalisé au collège. Sans que jamais les choses soient dites aussi nettement, il est clair que l'on finit par admettre que le collège est un lieu de vie puisque c'est là que les adolescents passent une grande partie de leur temps. Bien sûr, il ne s'agit jamais de transformer l'école en "maison des jeunes", car l'enseignement reste au centre, mais nous sommes déjà bien loin de l'image traditionnelle d'une école qui se réduirait à la succession des heures de cours et d'étude. La totalité des répondants pensent que l'accueil des élèves doit être amélioré que le collège doit être, pour une part, un lieu de vie. Si 16,8% des réponses disent que c'est aux professeurs de suivre les activités des clubs et des groupes d'élèves, 24,8% attribuent cette tâche aux aides éducateurs, et il n'y a pas 1% des réponses affirmant ouvertement que les professeurs n'ont rien à faire en ce domaine.

Les collèges sont divers et dans nombre d'entre eux, les intentions et les convictions des équipes éducatives se traduisent par un ensemble de pratiques nouvelles dont il ne peut être question, ici, de faire le recensement. Des collèges ont inventé des manières volontaristes de faire participer les parents. D'autres ont donné un rôle réel aux élèves délégués. D'autres ont créé des clubs animés par des aides éducateurs, des animateurs, des parents et des professeurs. Certains établissements ont mis en place des méthodes de soutien qui ne reproduisent pas les filières. Quelques établissements ont mis en place de véritables programmes de formation à la citoyenneté. Des collèges se sont lancés dans des réalisations collectives qui mobilisent tout l'établissement.

La conscience des épreuves que rencontre le collège est si forte que bien souvent toutes ces mobilisations collectives passent inaperçues. L'image des devoirs et des ambitions du collège et de l'école est si forte, parfois si écrasante, que les quelques échecs paraissent masquer les véritables succès, et l'on ne voit plus que les élèves qui échouent et qui souffrent en oubliant tous ceux qui réussissent et sont heureux à l'école. Autant il faut reconnaître les difficultés du métier d'enseignant et les véritables tensions du collège, autant il ne faudrait pas oublier que ce niveau du

système éducatif repose sur une masse considérable de générosité, de talent et de conviction.

Les collèges sont à l'image de la centaine de débats qui ont été animés dans les établissements. Les acteurs ont un sentiment net et dépourvu d'illusions sur les difficultés de leur métier. Presque toujours, ils savent que l'on ne peut pas choisir entre des alternatives trop simples. Ils s'attardent plus facilement sur leurs difficultés et leur échecs que sur leurs succès. Un professeur parle beaucoup moins de la vingtaine d'élèves qui réussissent dans sa classe que des deux ou trois qui échouent et autour desquels le débat se cristallise. Ces débats sont aussi traversés par la demande de moyens qui permettraient de mieux faire. Toutefois, tous les débats sont dominés par la recherche de solutions, par l'explication des méthodes utilisées. Au fond, ils sont portés par la volonté de construire un collège pour tous. Certains établissements apparaissent comme des îlots de paix et de travail. L'équipe est cohérente, toute entière rassemblée autour des mêmes objectifs. Par exemple, tel collège se mobilise autour de la lecture et constate que les élèves lisent de plus en plus, l'agent d'entretien y fait partie du jury qui doit choisir les meilleures nouvelles écrites par les collégiens. Le maire souligne le rôle du collège dans l'animation du "pays" et, avec les professeurs, parle de "nos enfants". Bien sûr, là aussi tout irait mieux avec plus de moyens... Ce n'est certainement pas pour rien que la principale revendication des enseignants, 44,5% des réponses, concerne le temps de concertation, le temps nécessaire à la construction d'une activité collective, et si ce temps apparaît aussi, avant même une réforme des programmes, comme le moyen le plus indispensable à la construction d'une cohérence des enseignements. De même, 65,7% des réponses insistent sur la nécessité de renforcer ou de relancer la formation continue.

III.4. Les débats du collège pour tous

L'accord qui se dessine en faveur du collège pour tous n'est pas simple. Il repose même sur la prise en charge d'un certain nombre d'injonctions paradoxales autour d'une formule qui ne parvient pas à se stabiliser. Laissons parler un professeur.

"Je préfère l'intitulé "formation pour tous" plutôt que "formation pour chacun". Pour chacun, cela signifie qu'on adapte le système à chacun, à son niveau de compréhension. Il est impossible d'amener les élèves à un certain niveau, ils ne progressent pas. Pour tous signifie que l'on amène tous les élèves à un niveau élevé de formation. Là, je suis d'accord, la société a besoin d'esprits critiques qui réfléchissent vite, elle a besoin de citoyens. Tout ceci est dévolu en grande partie à l'école."

Cette définition du collège pour tous est relativement "complexe" quand on la compare à des définitions alternatives plus simples parce que centrées autour d'un seul principe. Le *collège unique*, si l'on entend par là la mise en œuvre d'une forme scolaire unique pour atteindre un objectif unique, constitue certes un idéal, mais dont la réalisation s'avère problématique. Retenir cette formule mais en refoulant ceux qui n'y parviennent pas n'est pas plus acceptable qu'une diversification radicale visant à s'adapter strictement à des publics fatalement inégaux, dans ce qui ne serait plus un système mais un marché. Le *collège pour tous* définit des objectifs

communs, mais il accepte de diversifier les parcours et les modalités d'enseignement. Formule sans doute moins confortable, moins satisfaisante pour l'esprit, mais à laquelle on ne peut échapper.

C'est pour cette raison que le collège pour tous engendre nécessairement des débats et qu'il est impossible de le définir d'un mot si l'on refuse les formules à l'emporte pièce, si l'on refuse de trancher de façon raide, spectaculaire mais irréaliste. Cette difficulté n'est pas une faiblesse car, il faut le rappeler, ce collège "marche". Mais il marche de manière inconfortable, tendue, souvent perçue comme décevante. Le collège pour tous est moins un collège de l'arbitrage qu'un collège du compromis entre les termes des débats qui ont traversé toutes les réunions des communautés éducatives au cours de cette consultation. En ce sens, il n'est pas surprenant d'observer que, à côté de la minorité qui le refuse, le collège pour tous se donne plus à voir à travers ses débats qu'à travers ses accords. Le collège pour tous est comme la démocratie qui vit autant de ses accords que de ses conflits et qui est autant menacée par le consensus que par le conflit radical. Ainsi, tous les acteurs du collège balancent constamment entre plusieurs alternatives.

L'un de ces débats tourne autour des filières. En réalité, la quasi totalité des professeurs, des parents et des élèves qui se sont exprimés, pensent que l'on doit diversifier l'offre éducative parce que les élèves sont divers, tout en maintenant l'unité des objectifs et en n'enfermant pas les collégiens dans des filières qui sont autant de destin. C'est pour cette raison que les professeurs veulent, *à la fois*, favoriser des formules souples comme les groupes de soutien, les études dirigées, le tutorat, et fixer des règles précises concernant la création de filières afin d'éviter qu'elles ne se transforment en "classes poubelles". *"Le but est de leur faire acquérir les mêmes compétences, mais au moyen de pratiques différentes et adaptées."*

Les débats sont de même nature concernant les savoirs et les compétences. Pour parler comme les professeurs, le problème est celui des *ambitions* du collège : l'ambition d'atteindre le plus haut niveau possible, l'ambition de donner à tous la formation indispensable à chaque citoyen. Rares sont ceux qui veulent renoncer à l'une des deux faces de cette ambition. Malgré les critiques fréquentes adressées à certains programmes trop ambitieux parce que uniquement commandés par l'aval, par les programmes du lycée d'enseignement général qui seraient, à leur tour, déterminés par les attentes de l'Université, les professeurs pensent que le collège pour tous doit viser la culture et la formation la plus large possible. Chacun, pour ce qui est de sa discipline n'est pas toujours disposé à renoncer à tel ou tel point du programme, même quand il a des difficultés à les enseigner, car il faut maintenir le principe d'une ambition élevée. *"Les programmes sont trop chargés pour les élèves, mais je ne veux pas que ma discipline perde de l'importance."* Mais d'un autre côté, les enseignants pensent que le collège pour tous doit avoir l'ambition de donner des connaissances et des compétences communes à tous les élèves. A terme, personne ne veut vraiment trancher entre ces deux définitions de l'ambition et le collège unique doit apprendre à les combiner.

Lors de la centaine de débats conduits dans les collèges, le thème des incivilités et des violences des élèves s'est presque toujours manifesté. Parfois il est apparu comme un problème majeur, parfois comme une menace potentielle, comme un

signe précurseur de dégradation dont les symptômes varient fortement d'un établissement à l'autre puisqu'on n'appelle pas violence ou incivilité les mêmes types de comportement. Même si ce point apparaît moins sensible que celui de la démotivation des élèves, il renvoie le collège à une de ses fonctions essentielles, celle de la socialisation des jeunes et de la formation des citoyens. Là aussi, cette fonction oscille entre deux pôles. D'une part, il faut rétablir la discipline, restaurer un ordre scolaire efficace par l'application stricte d'un règlement intérieur, par le traitement des conduites déviantes comme des conduites délinquantes, par une fermeture du collège sur lui-même et sur son ordre propre. D'autre part, il faut faire participer les élèves à la constitution de l'ordre scolaire, il faut leur donner des droits et une certaine autonomie, il faut traiter les conduites déviantes comme des problèmes psychologiques et sociaux, il faut ouvrir le collège sur son environnement. Là encore, le débat n'oppose pas les "autoritaires" aux "laxistes", les "conservateurs" aux "modernistes". Les enseignants savent que le collège pour tous doit jouer sur les deux tableaux, ils savent qu'il doit combiner les deux logiques. Nous sommes loin du monde des "y-a-qu'à" qui domine souvent l'opinion publique sur les problèmes de sécurité.

Le même type de balancement et d'alternative apparaît sur les problèmes de la gestion et de l'autonomie des établissements : 27,6% des réponses sont hostiles à l'évaluation des établissements, 55,9% y sont favorables, surtout si elles associent les membres de la communauté éducative. De même, 20% des réponses soulignent la nécessité d'un cadre commun national, tandis que 48,1% défendent le fait de donner plus d'autonomie aux établissements. Il n'y a qu'une minorité d'acteurs se déclarant favorables au renoncement à toute autonomie ou, au contraire, à une très large autonomie. La grande majorité des membres de communautés éducatives veulent à la fois le maintien d'un cadre national fixant les programmes, les horaires de base, les modalités d'examen, les procédures d'orientation, et la possibilité de construire une réponse autonome, adaptée aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Ils veulent à la fois plus de liberté et plus de règles et de principes nationaux. Bref, ils veulent un "pilotage" plus efficace et plus lisible du système.

Le collège pour tous apparaît donc comme une manière de construire un établissement, un type de pédagogie conciliant des objectifs relativement différents. Les clivages et les débats internes à chaque type d'acteur sont plus forts et plus nettement perceptibles que ceux qui les opposent entre eux. Sans doute, les parents sont-ils plus favorables à l'ouverture que les professeurs, sans doute les élèves sont-ils plus sensibles à leurs droits qu'à leurs devoirs. Mais ces oppositions sont beaucoup moins tranchées que celles qui structurent un collège tenu de poursuivre plusieurs objectifs et de les ajuster.

On pourrait jouer à multiplier les débats et les alternatives qui traversent le collège. L'essentiel est de comprendre qu'ils le constituent plus qu'ils ne l'affaiblissent, même si le travail des équipes pédagogiques y devient souvent difficile et tendu. Si le collège pour tous est ainsi formé, c'est parce qu'il poursuit nécessairement des finalités multiples entre lesquelles il ne peut trancher. Le collège pour tous doit offrir à une classe d'âge un socle de connaissances de base et une culture commune, il est un agent de l'intégration sociale, il remplit ce que l'on appelle souvent une fonction républicaine. En même temps, ce collège doit anticiper l'avenir scolaire et

professionnel des élèves ; il ne peut éviter de jouer un rôle de sélection, et celle-ci doit être juste. Enfin, le collège doit former des individus, il doit les aider à construire leur subjectivité. Il importe de souligner le fait que, au delà des discours un peu vagues, ces objectifs ne sont pas, dans leurs principes, totalement compatibles. C'est ce qui fait que *"l'enseignant se sent décousu et manipulé, il doit sans arrêt changer de casquette"*. Il doit transmettre des connaissances, socialiser des élèves dans des règles de vie communes et il doit aussi les aider à s'individualiser.

Si l'on reconnaît cette image du collège pour tous comme vraisemblable, la politique du collège doit d'abord fixer clairement ses objectifs et créer les conditions de leur articulation, elle doit en éviter l'éclatement, elle doit rendre plus efficace et plus facile le travail des maîtres et des élèves, la construction d'un école ayant perdu sa "simplicité" d'autrefois.

* * *

Ces trois premiers chapitres ont surtout porté sur les débats et les tensions du collège. Appuyés notamment sur les rencontres du comité de pilotage avec des établissements, et sur les divers forums, il se sont efforcés de mettre en évidence les difficultés et les problèmes de ce niveau d'enseignement. En même temps, la nature de ces débats, leur régularité et leur structure même dessinent la "philosophie" d'un collège pour tous, dessinent les principes qui en font la formule d'enseignement la plus largement partagée. Mais cette formule n'indique guère les solutions à mettre en oeuvre. Celles-ci sont l'objet des chapitres qui suivent et qui examinent plus précisément les diverses réponses recueillies.

IV. Savoirs, compétences, évaluations au collège

Le collège est un lieu d'enseignement. La question de savoir ce qu'on y enseigne est de la plus haute importance et les débats ont montré combien l'ensemble des acteurs étaient sensibles à ces problèmes-là. On peut même se demander, à l'échelle d'un débat national, à quoi sert de se mettre éventuellement d'accord sur tout le reste si les parties divergent sur cela : il est toutefois à craindre que des préférences idéologiques, des connotations à forte charge affective ne viennent gêner le débat et, du coup, rendre l'accord impossible. Il ne doit pas échapper pourtant que la question de ce qu'on enseigne nécessite absolument un accord, sans quoi toute autre décision politique risque d'agir sur un terrain incohérent, et que la mise en œuvre de décisions politiques en ce domaine (qu'elles soient du niveau national, académique ou de l'établissement) ne peut reposer sur la seule exécution de consignes : elle requiert en effet une adhésion au fond, car il s'agit là du sens du collège, de ce qui met sous tension l'action de chacun .

Le débat est structuré par quelques grandes questions auxquelles il paraît indispensable de trouver des réponses aussi loin que possible consensuelles: sur la question de savoir si le collège doit enseigner des connaissances ou des compétences, par exemple, ne peut-on a priori éviter toute vaine querelle en clarifiant les termes du débat, en rappelant qu'en tout état de cause l'école de France ne saurait viser autre chose que la construction d'une culture, c'est à dire d'un ensemble structuré de savoirs, soumis pour chaque élève au crible de l'intelligence critique, et définissant un rapport actif et personnel au Monde ?

Par contre, il semble acquis pour tous que les programmes nationaux doivent continuer à s'imposer comme une norme, une exigence d'unité et d'intégration sociale, et un outil indispensable dans la définition des champs disciplinaires et de leurs frontières. Ceci étant, comment mettre en œuvre ces programmes avec les élèves tels qu'ils sont ?

IV.1. Que doit-on enseigner ?

Les deux thèmes qui abordaient les questions relatives aux compétences et savoirs reconnus indispensables et communs dans le collège d'aujourd'hui ainsi qu'aux compétences nouvelles dont il apparaît aux « répondants » que le collège ne s'en préoccupe pas suffisamment ont rencontré des taux de réponses très élevés, parmi les plus élevés de l'ensemble du questionnaire (respectivement 95,4% et 92,4%). Les taux de réponses sont toutefois nettement plus faibles (54,7% et 77,9%) quand il était proposé, à l'intérieur de ces deux thèmes, de s'intéresser à la présentation aux élèves et à leurs parents des objectifs communs d'une part, au développement de travaux d'élèves répondant aux « nouvelles compétences » souhaitées d'autre part : ces questions sont sans doute apparues soit moins motivantes, soit appelant des réponses plus complexes, de l'ordre du « comment faire ? ».

Pourtant, s'agissant de la question de savoir " comment renforcer la cohérence des apprentissages entre les disciplines ?" , la difficulté du thème n'a pas dissuadé plus de 17,5% des collèges d'y répondre, et les propositions ont dû être codées sous

quatorze items différents : c'est sans doute l'indice de l'intérêt que les acteurs des collèges portent à cette question de la cohérence entre disciplines.

Question 1.1 :

Quels sont les compétences et les savoirs indispensables et communs attendus de tous les élèves à la sortie du collège?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Une culture de base	3,9	5,0	3,5	3,8	3,6
Lire, écrire, compter, orthographe et conjugaison courante, maîtrise du calcul nécessaire dans la vie courante, maîtrise des opérations .	13,2	16,4	13,0	12,8	12,1
Compréhension d'une consigne, d'un énoncé ; présenter un travail.	6,6	6,3	6,1	6,3	6,6
Etre capable de résumer, synthétiser, commenter un texte ; rédiger un texte.	6,9	6,8	6,9	7,2	7,1
S'exprimer oralement, capacité à argumenter, parler en public.	9,5	9,3	10,2	9,3	8,9
Maîtrise d'un raisonnement, capacité d'abstraction.	4,3	3,9	5,2	4,0	4,7
Esprit critique.	5,0	3,7	4,6	5,4	6,9
Autonomie, capacité d'initiatives.	7,7	6,8	7,4	8,5	7,3
Participation sociale, respect des règles, écoute des autres.	4,8	4,8	5,0	4,6	5,3

NB : Dans tous les tableaux, les réponses sont données pour l'ensemble des réponses, puis par catégories (« individuels », collèges de ZEP -18% de la population des collèges-, collèges au recrutement social moyen -60%-, collèges au recrutement social favorisé -22%-).

Le thème des savoirs et des compétences indispensables et communes a été codé en 31 items. Les réponses se sont assez peu portées vers la discussion de ce qui pouvait apparaître comme un grand thème de politique éducative générale (on ne souligne la « nécessité d'objectifs communs nationaux » que dans 2,5% des réponses, par exemple).

De même, on peut constater que les participants ont peu posé les problèmes des savoirs et compétences du collège en termes de programmes d'enseignement : certes la question de l'allègement a été évoquée (mais dans 2,2% des réponses seulement), ainsi que celle d'une plus grande ouverture culturelle des programmes, mais les acteurs du collège paraissent percevoir que l'enjeu principal n'est pas dans la lettre des programmes.

Les réponses sont beaucoup plus tranchées sur la question des connaissances et savoir-faire élémentaires : les propositions qui rencontrent le plus de suffrages reprennent les objectifs « traditionnels » du « lire, écrire, compter » (13,2%), et celles qui concernent l'expression orale, la capacité à argumenter en public (9,5%), puis la « compréhension d'une consigne et d'un énoncé » (6,6%), les capacités à « résumer, synthétiser, commenter, rédiger » un texte (6,9%). En revanche, la

maîtrise des démarches de la vie courante et la capacité à mémoriser, à maîtriser une langue étrangère, et à « savoir se repérer dans l'espace et le temps » sont moins mises en avant.

Ces références peuvent apparaître comme classiques : l'importance accordée aux compétences orales est toutefois une surprise, qui répond sans doute à un besoin réel des élèves, plus sensible peut-être encore dans les zones populaires que dans les quartiers plus favorisés (10,3% en ZEP, contre 8,2% dans les établissements plus favorisés). Globalement, ces diverses modalités renvoyant à des savoirs et savoir-faire élémentaires sont citées dans 47,1% des réponses. Celles émanant des collèges de ZEP y insistent davantage que celles émanant des collèges favorisés (respectivement 48,4% et 45,3%). Le poids des savoirs et savoir-faire est également un peu plus important dans les collèges privés (50,7%).

D'autres réponses citaient plutôt, parmi les compétences et savoirs indispensables, des méthodes et des attitudes : dans cette catégorie, c'est l'autonomie qui apparaît la plus importante (7,7%), suivie de l'esprit critique (5%), le respect des règles sociales (4,8%), puis la maîtrise d'un raisonnement et la capacité d'abstraction (4,3%). Moins souvent cités sont la capacité à utiliser des outils documentaires, à se concentrer sur une tâche, à mettre en œuvre des démarches actives, à mobiliser ses connaissances, à faire preuve de confiance en soi, à savoir vivre et travailler en groupe, à réfléchir à ses orientations, à exprimer une réaction personnelle, à développer la connaissance de soi ou à faire preuve de solidarité.

Les différentes modalités renvoyant à des méthodes ou des attitudes apparaissent dans 42,6% des réponses, ce qui atteste de leur importance, à côté des savoirs et savoir-faire. Ceci vaut pour les collèges privés comme pour les collèges publics, même si, au sein de ces derniers, la valorisation des méthodes ou des attitudes est un peu plus forte dans les collèges qui accueillent le public le plus favorisé que dans les collèges ZEP (respectivement 44,8% et 42,9%).

Question 1.2 :

Doit-on présenter ces savoirs et ces compétences aux élèves et à leurs parents comme des objectifs communs?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Non	1,5	4,0	1,6	1,0	0,6
Oui (sans précision ou autres raisons .)	23,3	29,5	19,9	23,7	18,7
Oui, permet d'expliciter les exigences de tous les enseignants .	14,4	12,5	19,1	12,5	15,8
Oui, rend les élèves plus actifs, plus conscients des finalités de l'enseignement .	24,1	20,1	23,0	24,2	26,6
Oui, cela permet d'y faire adhérer les parents .	31,1	29,0	32,4	33,0	32,0

Un nombre restreint de débats se sont attachés à la question de la présentation aux élèves et aux parents des objectifs communs : ceux qui se sont exprimés sur ce sujet l'ont fait très majoritairement pour souhaiter effectivement cette présentation, avec des arguments hiérarchisés comme il suit : pour faire adhérer les parents (31,1%), pour rendre les élèves plus actifs (24,1%), dans une moindre mesure (14,4%) pour « permettre d'expliciter les exigences de tous les enseignants ». Il n'a pas été particulièrement souhaité d'associer cette présentation à des éléments plus « politiques » comme la désignation d'axes prioritaires dans le projet d'établissement ou comme des procédures fixes d'évaluation. A noter que l'objectif de l'explicitation des exigences de tous les enseignants apparaît nettement plus important dans les collèges de ZEP (et dans les collèges privés) que dans les autres cas.

Question 2.1 :

Quels sont les savoirs, les compétences et les attitudes que vous jugez indispensables aujourd'hui et dont le collège ne se préoccupe pas suffisamment ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Etablir des ponts entre les différentes matières, interdisciplinarité, décloisonner les disciplines, productions interdisciplinaires .	8,7	9,4	7,9	8,1	8,3
Instruction civique .	3,1	4,3	2,8	2,7	3,6
Ouverture au Monde, à l'Europe.	3,9	4,6	3,7	3,6	2,7
NTI/TICE	9,5	9,5	8,9	9,6	7,8
Expression sous toutes ses formes .	4,5	4,4	4,5	4,1	4,6
Media, traiter de l'information(la trier, la sélectionner) .	7,0	5,7	7,2	6,9	7,2
Compétences pratiques(administratives, prise de notes, traitement de texte, informatique)	4,8	3,7	5,1	4,5	6,3
Esprit critique.	4,2	2,8	3,4	5,0	3,8
Apprendre à apprendre, savoir travailler personnellement, organiser son travail, engager une recherche .	8,4	8,9	8,7	8,7	9,0
Favoriser la démarche expérimentale, plus de travaux de nature expérimentale .	6,9	7,2	6,4	6,8	7,5
Respect et écoute des autres, respect des adultes . Solidarité .	8,3	8,1	9,1	8,3	9,6
Savoir vivre en groupe, travailler en groupe .	6,9	7,4	6,5	6,9	6,8
Autonomie	6,1	5,2	6,2	6,1	6,4

En ce qui concerne les compétences dont le collège ne se préoccupe pas suffisamment, on constate une ouverture importante des préoccupations, regroupées en vingt items de codage.

Certaines réponses privilégient des progrès dans le cadre de l'enseignement disciplinaire : établir des ponts, décloisonner les disciplines semble important pour 8,7% des réponses, bien avant l'"instruction civique " (3,1%), l'ouverture à l'Europe et au Monde (3,9%) ou le projet qui consisterait à donner à toutes les disciplines une égale importance, point de vue qui est peu défendu.

Les lacunes du collège en termes de connaissances et de savoir-faire élémentaires concernent les techniques d'information et de communication (9,5%), la capacité à traiter l'information (7,0%), l'acquisition de compétences relatives à la vie pratique (4,8%) l'expression sous toutes ses formes (4,5%), plus que ce qui relève de la maîtrise du corps.

Au total, 27,8% des réponses évoquent, comme devant être davantage développés, des savoirs et savoir-faire élémentaires. Ce chiffre est légèrement plus important

dans les collèges de ZEP (28,5%) que dans les collèges plus favorisés (27,4%), et plus encore que dans les collèges privés (26,4%).

S'agissant des méthodes et attitudes, ce qui est le plus présent concerne la capacité à apprendre, chercher et travailler personnellement (8,4%), le respect et l'écoute des autres, la solidarité (8,3%), la démarche expérimentale (6,9%), la capacité à vivre et travailler en groupe (6,9%), l'autonomie (6,1%), l'esprit critique (4,2%). La « capacité à faire des choix et des projets », de « distinguer l'essentiel de l'accessoire », ainsi que le « respect de la discipline traditionnelle et de la politesse » sont moins souvent cités.

Si l'on distingue les réponses valorisant les méthodes et les attitudes face au travail, de celles insistant sur les attitudes par rapport à autrui (respect des autres, politesse, savoir vivre en groupe), on parvient à un total de 29,2% pour les premières et de 18,2% pour les secondes. Ces chiffres varient peu selon le type de public accueilli dans le collège ; en particulier, la valorisation des attitudes " sociales " est analogue que le collège soit en ZEP ou qu'il soit de type favorisé. Par contre, ces attitudes de solidarité, de respect des autres ou de capacité à vivre en groupe sont un peu plus mises en avant dans les collèges privés (20%). Mais au total, il règne en la matière un consensus qui mérite d'être souligné.

Question 2.1 :

Faut-il favoriser les travaux de nature plus expérimentale, documentaire, interdisciplinaires...? Comment développer ces méthodes ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Oui, sans précisions(ou "plus de travaux de ce type", ou par autres moyens)	9,7	14,3	7,2	9,5	10,9
Formation des enseignants(à la psychologie, à l'interdisciplinarité)	7,4	7,6	7,6	7,2	7,2
Moyens matériels(nouveaux pédagogiques, moyens en personnels)	20,2	17,0	21,4	20,3	20,1
Heures de concertation	13,3	10,1	11,1	13,9	14,2
Dédouplements, effectifs réduits .	20,3	20,6	22,0	20,8	19,6
Prévoir du temps pour ces activités nouvelles(CDI...)	10,7	9,4	11,3	9,4	11,3
Ouvertures sur l'extérieur(intervenants extérieurs, sorties ; tenir compte du milieu social des élèves)	8,6	11,0	7,8	8,7	8,5

Sur le développement de travaux et méthodes de pédagogie active, de nature expérimentale, documentaire, interdisciplinaire, beaucoup s'expriment positivement. Un certain nombre de préalables sont souvent cités : bien sûr celui concernant les dédoublements et effectifs réduits (20,3%), ainsi que l'obtention de moyens matériels (matériels pédagogiques, moyens en personnel) (20,2%).

Le souhait d'heures de concertation est souvent exprimé (13,3%), ainsi que d'heures dans les emplois du temps des élèves pour les activités nouvelles (10,7%), l'ouverture plus régulière sur l'extérieur -intervenants, visites, et ce qui permettrait de "tenir compte du milieu social des élèves"- (8,6%), ainsi que la formation des maîtres à la psychologie et à l'interdisciplinarité (7,4%). La mobilisation des parents et des corps d'inspection est bien moins souvent citée.

Ces suggestions apparaissent relativement uniformes selon les types de collèges. Parmi les nuances qui apparaissent, notons que les réponses des collèges de ZEP soulignent davantage l'intérêt d'effectifs réduits, et moins celui d'heures de concertation (peut-être parce que cette dernière y est d'ores et déjà plus répandue), tandis que les collèges au public plus favorisé s'y avèrent au contraire plus sensibles. Notons aussi que les réponses des collèges privés évoquent plus souvent la formation des enseignants (9,5%), et moins souvent la réduction des effectifs ou les dédoublements (15,6%), ce qui à nouveau n'est sans doute pas sans rapport avec leur situation concrète.

Question 3.1 :

Comment renforcer la cohérence des apprentissages entre les disciplines ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Il faut revoir les programmes(il y a des incohérences dans les programmes eux-mêmes)	9.8	10.9	8.1	10.0	9.4
Mieux dégager les objectifs prioritaires communs . Elaborer un tronc commun transdisciplinaire national.	12.6	12.8	12.0	12.8	12.4
Développer la concertation, avec des thèmes communs, cours communs(avec des profs de disciplines différentes).	27.2	28.6	31.8	27.0	28.0
Donner du temps aux enseignants pour la concertation, la réflexion .	17.1	15.2	15.7	16.6	18.8
S'accorder sur un vocabulaire courant commun entre disciplines .	4.2	4.3	3.7	4.4	3.3
Utiliser les acquis d'une discipline dans une autre (maths en histoire-géo par ex.)	5.6	5.1	5.5	5.6	6.1
Evaluation pluri-disciplinaire, évaluation formative(compétences acquises à chacun des niveaux) .	5.2	4.7	3.5	5.5	5.3

On a dit que la question de la cohérence « horizontale » des apprentissages était une préoccupation plus souvent citée que la cohérence « verticale » et la

progressivité. La cohérence des apprentissages entre les disciplines apparaît majoritairement à développer : on pense d'abord que le développement de la concertation entre professeurs de disciplines différentes, pouvant aller jusqu'à des cours communs, est le moyen d'y parvenir (27,2%) et qu'il faut donner du temps aux enseignants pour cette concertation (17,1%). Beaucoup pensent toutefois que le sujet ne peut être traité au seul niveau de l'établissement, mais qu'il faut élaborer au plan national les objectifs transdisciplinaires (12,6%). Moins nombreux (9,8%) sont ceux qui pensent qu'il y a des incohérences dans les programmes eux-mêmes. Trois autres moyens sont aussi cités (chacun dans environ 5% des cas) : la nécessité de s'accorder sur un vocabulaire courant commun entre disciplines, celle de développer une évaluation de type pluridisciplinaire, et enfin l'utilisation régulière des acquis d'une discipline dans une autre. Au total, la cohérence apparaît moins comme relevant d'une action au plan national que, comme une exigence de travail commun au sein des équipes pédagogiques.

Le thème des changements trop fréquents de programmes est très rarement repris (0,9%), et d'autres facteurs d'amélioration sont cités, comme l'uniformisation des compétences par niveau, la meilleure connaissance par chaque professeur des programmes des autres matières (3,4%), le suivi d'une même classe sur deux ans par une équipe de professeurs (1,9%) ou le jeu sur une autre organisation du temps des élèves (1,2%).

Parmi les modulations (discrètes) qu'introduit la prise en compte du type de public du collège, notons qu'on revient, dans les collèges de ZEP, sur l'intérêt de la concertation autour de thèmes communs (31,8%), tout en exigeant moins par ailleurs du temps spécifique pour la concertation, peut-être par ce qu'on le prend déjà. On remarque par ailleurs que les collèges privés sont moins nombreux à prôner une révision des programmes (7,8%), ou encore à mettre en avant la nécessité d'un tronc commun transdisciplinaire national ou d'une concertation autour d'objectifs communs (ces deux modalités apparaissent dans 37,5% de réponses, contre 40,1% dans les seuls collèges publics).

Question 3.2 :

Comment peut-on renforcer la progressivité et le suivi entre les niveaux ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Revoir les programmes, les harmoniser.	17.2	14.5	16.8	17.1	17.5
Concertation(et temps de concertation, inclus dans le service).	44.5	46.5	42.3	44.8	46.6
Profs à cheval sur les deux niveaux.	3.3	4.1	4.7	3.1	2.5
Lister en début d'année les acquis de base au programme de chaque niveau, considérés comme acquis au niveau supérieur, vérifier que les acquis du niveau inférieur sont bien réalisés.	15.8	14.5	16.8	14.5	16.3

L'harmonisation des conditions de la progressivité et du suivi entre les niveaux est, pour ceux qui se sont attachés à ce point, d'abord affaire de concertation (avec un

temps de concertation inclus dans le service) entre enseignants (44,5%), puis affaire de révision des programmes (17,2%). Un repérage en début d'année des acquis de base apparaît indispensable à 15,8% des « répondants ». Moins nombreux sont ceux qui pensent que si chaque année scolaire commençait par une consolidation des acquis la question serait aplanie. De même on n'attend pas de solution à ce problème de la prise en charge par le même enseignant de deux niveaux successifs.

A nouveau, les collèges de ZEP comptent un peu moins souvent sur le développement de la concertation ; ils seraient plus intéressés par une évaluation précise des acquis de base à l'entrée dans chaque niveau, ou encore au suivi des élèves par les mêmes enseignants sur deux années. Dans les collèges privés, la concertation est encore plus préconisée que dans les collèges publics (48,8%), la révision des programmes étant par contre moins souvent mise en avant (15,4%).

Bien entendu, la complexité du débat sur les savoirs, les compétences, les attitudes, a appelé des réponses particulièrement riches dans les cents débats ainsi que sur le forum Internet. Ce qui frappe à la lecture de ces contributions, c'est leur grand foisonnement : tout se passe comme si, sur ces questions pourtant centrales, les acteurs étaient quelque peu démunis, les outils d'analyse objective indisponibles, les projets contradictoires.

Peut-être convient-il d'abord de faire quelques observations portant sur les débats qui concernaient ces questions de connaissances et de compétences. Il est rarement défendu que le projet, simple au fond, de définir ce que doit savoir tout élève à l'issue de la scolarité obligatoire, soit sans intérêt : au contraire, l'idée émerge que le collège a besoin d'être investi d'un sens plus clair au sein du système éducatif et que ce sens passe nécessairement par un accord sur les objectifs, communs à tous les élèves, de la formation qu'il dispense. Cette clarification apparaît d'autant plus nécessaire qu'aux yeux de tous les élèves comme de tous les maîtres se développe une circulation de savoirs et d'opinions extérieurs à l'école (télévision, multimédia...) dont l'effet perturbateur sur le statut de la construction des savoirs scolaires est souligné.

Cette définition des objectifs communs paraît toutefois à certains, et notamment à des parents, comme une œuvre peut-être nécessaire, mais difficile, surtout s'il est souhaité que ce soit l'affaire des citoyens et non seulement celle de spécialistes disciplinaires. D'autres redoutent que cette entreprise réduise en fait le niveau d'exigence et soit le signe d'une acceptation de maintenir une partie de la population scolaire au niveau d'un « SMIG culturel » : sur ces différents points il est clair que le débat est inévitable. Il paraît tout aussi nécessaire, tant s'opposent, d'un collège à l'autre, les thèses sur cette question des objectifs communs, de voir quelle part, au sein de ces objectifs, on accorde à l'acquisition des connaissances, d'une culture générale, de valeurs et comportements civiques, de la maîtrise de certaines opérations intellectuelles ou de savoirs immédiatement utiles à la vie pratique. Si ces débats évoquent la nécessité de certaines remises en cause, il convient néanmoins de rappeler que ces discussions ont lieu sur un fond d'attachement d'ensemble tant aux programmes en vigueur qu'au caractère indispensable des programmes nationaux. Ce qu'on perçoit assez souvent n'est pas une remise en cause des programmes ou de la notion de programme mais plutôt un souhait que les

objectifs que servent ces programmes soient plus explicités, et cela pour les élèves et leurs parents.

La question de la faible motivation des élèves et de leur difficulté à trouver du sens aux études qu'ils poursuivent au collège est si souvent abordée qu'il est nécessaire de rassembler les principales lignes de force. Beaucoup insistent sur le problème majeur que constitue la faible motivation des élèves : il semblerait même que cette faible motivation soit en un certain nombre de cas un état de fait dont on prend son parti dans les collèges, avec l'idée que le lycée (général, technologique ou professionnel) sera à nouveau le lieu d'une motivation effective, ainsi renvoyée à « après le collège ». Dans un grand nombre de cas, les participants aux débats ont évoqué le constat, désormais classique, que la motivation pour les études au collège n'est pas chose naturelle puisque c'est à l'élève et à lui seul qu'il revient de faire l'unité entre les savoirs des différentes disciplines et de donner un sens à cette unité. Dans une direction similaire, on peut relever que pour certains acteurs des débats, la motivation des élèves pourrait être facilitée si deux évolutions se faisaient jour : l'explication, en termes simples, des objectifs des enseignements aux collégiens, est un facteur de motivation encore trop peu exploité ; le discours tenu aux collégiens, dans les collèges, sur les études devrait être clarifié, les élèves n'étant souvent pas informés sur les avantages du travail scolaire en termes de chance d'insertion professionnelle et sociale, sur l'utilité sociale attachée à l'acquisition d'une culture générale. Beaucoup de participants estiment, sur cette question de la motivation, que le potentiel de certaines disciplines (musique, EPS, arts plastiques) est mal utilisé, et qu'au contraire une part importante dans les représentations et les horaires est accordée à des disciplines *a priori* moins motivantes pour certains élèves.

De façon plus transversale, on estime souvent que les études au collège pourraient être plus motivantes si, dans chaque discipline, était systématiquement traité, par tous les moyens possibles, le rapport avec le monde réel, qui n'est pas le monde du collège, mais qui n'est pas non plus l'espace restreint de la bande de copains, du quartier ou du milieu social. Cela supposerait que soient diversifiés les modes d'évocation du monde réel à l'intérieur du collège, par des visites, par des interventions de personnes extérieures au collège, mais aussi par la disposition de documents (audiovisuels, multimédia, imprimés) chargés de faciliter cette médiation vers le monde extérieur. L'idée est même proposée que cette explicitation du monde réel puisse devenir le moteur principal de la construction de la cohérence et de la motivation de façon transversale à tous les enseignements. D'autres font observer, de façon un peu similaire, que l'appétit des élèves pour développer des compétences en matière d'information et de communication est tel que certains enseignements peuvent trouver là un cheval de Troie utilisant la motivation des élèves pour les conduire vers des compétences plus classiques.

Bien entendu de nombreuses questions ont surgi, dans les débats, sur la fonction des programmes d'enseignement et la transmission des savoirs. Pour certains, l'objectif prioritaire du collège ne saurait être autre que cette transmission de savoirs, l'acquisition de compétences, même au travers des disciplines, leur paraissant comme d'ores et déjà privilégiée à l'excès. Sur la question de l'acquisition par les élèves des connaissances nécessaires à la vie et notamment à la vie

sociale, certains défendent encore l'idée que les enseignements classiques, même s'ils ne visent pas l'appropriation de ces connaissances pour les élèves, en donnent toutefois l'accès aux élèves « par surcroît ». La crainte s'exprime aussi que les savoirs prescrits au niveau national soient délaissés au profit de prescriptions locales, que les savoirs disciplinaires se trouvent appauvris dans des entreprises interdisciplinaires mal gérées. De façon intéressante, un participant rappelle que, de toute façon, une activité interdisciplinaire réussie suppose que les disciplines soient assurées de leurs objectifs et de leurs concepts : « *on ne construit de pont qu'entre des rives solides* ».

Dans un sens similaire, certaines voix expriment l'idée que les programmes d'enseignement loin de s'en trouver remis en cause, seraient mieux servis si, par matière et par niveau, les objectifs centraux des dits programmes étaient mieux dégagés .

On voit donc bien que le champ n'est pas structuré, en ce qui concerne les programmes d'enseignement, entre ceux qui considéreraient qu'ils constituent la seule et suffisante loi du collège et ceux qui en rejetteraient la norme. On fait observer qu'il y a par exemple, et cela de façon d'autant plus sensible qu'on s'en remet plus à eux, un problème de gestion des programmes dans le temps : absence de détermination, dans les programmes eux-mêmes, de la durée qu'il convient d'affecter à chaque partie, défaut de traitement par l'institution des cas où telle partie d'un programme n'a pu être traitée, carence de suivi de la mémorisation et de l'assimilation à long terme des programmes d'enseignement par les élèves, faible protection de certains programmes, en troisième essentiellement, contre une dérive de "bachotage", ou encore flagrante incurie de l'institution à clarifier le vocabulaire en usage, de façon souvent polysémique, dans les différents textes programmatiques . La conception que certains acteurs affichent des programmes des collèges montre d'ailleurs leur difficulté à les concevoir à leur place exacte dans un système éducatif qui ne se limite pas au collège.

Si l'on voit donc que n'existe pas au collège de "paradis perdu" des programmes d'enseignement, on constate aussi que les enseignements du collège, pour beaucoup, ne se ramènent pas à des contenus disciplinaires ou que ces contenus disciplinaires sont constitués d'éléments à statut différencié : savoirs , savoir-faire, culture, compétences, comportements, est-il possible d'ordonner la réflexion sur toutes ces notions et de parvenir à un point de vue raisonnable en un domaine.

Le mot de "compétence" est source potentielle de beaucoup d'ambiguïtés parce qu'utilisé aussi dans le champ des formations professionnelles, il peut être interprété comme étant éloigné de toute référence critique, visant presque l'acquisition d'automatismes. Au collège, d'ailleurs, il occupe une place étonnante, centrale lors de l'évaluation du début de sixième, puis improbable ensuite, et il a même été souligné par certains que l'enseignement de technologie, qui y avait recours traditionnellement, a tendance à s'en détourner au profit d'apprentissages abstraits plus classiques ! Si l'on tente de schématiser tout ce qui a été exprimé, dans les débats, sur la part, présente ou souhaitée, des acquis non strictement disciplinaires, on trouve les points suivants :

- l'attitude critique générale vis à vis des contenus d'enseignement eux-mêmes, revendiquée par la totalité des disciplines ;
- l'acquisition d'un ensemble de méthodes et savoir-faire relatifs au travail intellectuel, allant des compétences de base en lecture, à la capacité à réfléchir, à travailler en groupe, à observer le réel, à restituer le savoir, à rechercher et traiter des documents...;
- la construction progressive d'une culture personnelle appelée à se développer après les années du collège;
- l'élaboration de comportements personnels dans des domaines où ces comportements peuvent se fonder sur l'appropriation de connaissances, comme l'éducation à la santé, l'éducation aux choix, l'éducation à l'image ;
- l'acquisition de savoir-faire pratiques, de procédures techniques, par exemple le traitement de texte, ou sociales, comme des éléments de droit ;
- la maîtrise de savoir-faire impliquant l'habileté corporelle et notamment manuelle dont beaucoup regrettent la dévalorisation .

A la lecture de cette liste, il ne semble pas qu'il y ait là le ferment d'une contestation radicale des programmes ou des disciplines, mais qu'au contraire ces programmes et ces disciplines peuvent trouver dans ce qui n'est autre qu'une mise en perspective, une dynamisation et une synergie favorables à la motivation des élèves. Si certaines des directions énoncées s'expriment effectivement en termes de compétences, il n'y a pas grand chose là d'utilitariste, mais au contraire une chance d'améliorer le rapport des enseignements au réel, à l'actualité, aux techniques contemporaines de communication et de documentation, aux pratiques citoyennes, de développer l'autonomie des élèves et leur capacité à s'autoévaluer.

On perçoit bien toutefois que la plupart de ces compétences, non seulement ne mettent pas en cause les enseignements disciplinaires, mais les traversent presque tous même si certains, comme les enseignements d'éducation physique, artistiques, ou de technologie, sont un champ particulièrement favorable à leur épanouissement. On peut d'ailleurs reprendre l'idée selon laquelle on a tout intérêt à permettre à des savoirs acquis dans une discipline d'agir comme compétence dans une autre : tout autant qu'un objet d'études, les mathématiques, le français ou une langue vivante étrangère sont l'occasion de développer des compétences qui ne demandent qu'à être réutilisées ailleurs que dans leur cadre d'origine. Il est fondamental, a-t-il été souvent dit, que les élèves aient une claire idée de ces réinvestissements permanents au lieu d'estimer, comme c'est semble-t-il parfois le cas aujourd'hui, que la correction de la langue n'a pas d'importance dans une copie de géographie, qu'un professeur de français n'a pas à interroger sur la grammaire anglaise, ni un professeur d'histoire à exiger le calcul d'un pourcentage.

IV.2. Conseils de classe et bulletins scolaires

Le thème des conseils de classe et des bulletins scolaires a intéressé un nombre important de participants, avec 82,9 % des réponses .Les tendances principales du débat sont les suivantes :

une part importante des avis exprimés se prononce pour l'enrichissement des modalités actuelles d'évaluation des élèves et du compte rendu donné aux élèves et à leur famille de cette évaluation ; la remise en cause plus fondamentale des

modalités d'évaluation ainsi que sur le fonctionnement des conseils de classe est beaucoup plus prudente.

Question 4.1 :

Doit-on changer et si oui comment, le fonctionnement des conseils de classe et le contenu des bulletins scolaires ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
Oui, sans précision(ou autre solutions) .	8.7	12.5	8.6	8.5	7.0
Non(garder le fonctionnement actuel)	5.9	10.4	5.2	6.7	4.4
Ne plus se contenter de la moyenne ou des notes .	9.8	9.8	9.2	8.6	11.1
Prévoir de nouvelles rubriques sur le bulletin(comportements ...).	14.8	11.0	16.0	15.6	15.4
Evaluer les compétences transversales et les comportements .	13.6	12.3	12.6	13.8	15.0
Evaluation positive, permettre aux élèves de se situer par rapport aux objectifs pédagogiques(après clarification de ces derniers .	14.1	12.3	15.0	13.9	13.6
Prévoir une grille suivant les élèves de la sixième à la troisième .	3.5	2.8	3.4	4.0	3.9
Revenir sur la présence des élèves et des parents ; retour au conseil des professeurs .	5.1	6.6	4.6	5.6	5.0
Passer plus de temps sur les cas individuels .	4.7	5.5	5.2	4.1	5.5
Faire davantage participer les délégués élèves .	4.3	5.5	5.2	4.0	4.8
Obliger les parents à venir chercher le bulletin, dialogue avec les familles .	3.8	3.6	3.8	4.3	3.6

En ce qui concerne l'enrichissement des modalités d'évaluation, un nombre important d'avis (9,8% en moyenne) se prononce pour la nécessité de ne plus se contenter de rendre compte de la scolarité d'un élève par des renseignements essentiellement chiffrés. Plus significativement, 14,8% des contributions souhaitent que dans les documents individuels apparaissent de nouvelles rubriques permettant l'évaluation de compétences transversales et des comportements et, bien sûr, concluent à la nécessité que les élèves soient évalués sur ces dimensions (13,6 %). Un volume similaire (14,1%) de réponses se prononce pour une évaluation qui se préoccuperait d'abord d'évaluer positivement les élèves, d'une façon qui leur permettrait de se situer par rapport aux objectifs pédagogiques clarifiés.

Les propositions tendant au rejet des classements, au croisement des regards de plusieurs professeurs (par exemple sur une compétence cultivée dans plusieurs

disciplines) sont peu reprises. L'idée d'évaluer de façon plus suivie et homogène les élèves de la sixième à la troisième a rencontré 3,5 % des propositions.

En ce qui concerne les conseils de classe, aucune tendance forte d'évolution ne se manifeste : si 5,1% des réponses tendraient à revenir sur la présence des élèves et des parents au conseil de classe, dans un retour du seul « conseil des professeurs », 4,7 % estiment que les conseils devraient passer plus de temps sur les cas individuels, 4,3 % que la participation des délégués élèves devrait être plus forte et 3,8% que les parents devraient venir au collège chercher le bulletin. D'autres propositions, comme celle d'un pré-conseil avec les parents, de la dissociation du conseil de classe et du conseil de professeurs ou de la convocation au conseil des élèves qui posent problèmes, sont rarement mentionnées.

L'ensemble des questions et propositions relatives aux conseils de classe et bulletins varie peu selon le type d'établissement. Il y a certes des nuances ; ainsi, les réponses des collèges scolarisant le plus d'élèves favorisés mettent davantage en avant la nécessité d'évaluer des compétences transversales et les comportements, tandis que les collèges de ZEP défendent davantage un mode d'évaluation " formatif ". On remarque par ailleurs que les collèges privés semblent nettement moins portés que les collèges publics à souhaiter une forte participation des élèves ou des parents : si l'on somme les modalités de réponse " faire participer davantage les délégués élèves ", " faire des pré-conseils avec les parents ", et " faire venir les parents chercher le bulletin ", on regroupe 5,5% des réponses dans les collèges privés, contre 10,1% dans les seuls collèges publics.

Le Forum Internet ainsi que les débats dans les cent collèges apportent un certain nombre de compléments à ces observations. On peut tout d'abord constater que le mot d'évaluation, avec bien d'autres significations traditionnelles, évoque d'abord aujourd'hui pour les professeurs de collège l'évaluation nationale du début de sixième. Elle n'est pas condamnée dans son principe, mais pour des raisons que nous n'avons pas ici les moyens d'analyser, elle est le lieu de nombreuses questions et presque d'un malaise : les maîtres de l'école primaire ne feraient rien des résultats de cette évaluation pour modifier leur activité, les professeurs de collège en tireraient assez peu de choses tout en reconnaissant leur intérêt. Certains préféreraient qu'elle ait lieu à la fin du CM2 pour qu'elle puisse déterminer l'organisation de groupes dès le début de l'année de sixième.

Les propositions sur ce qu'il convient d'évaluer en cours de scolarité et sur l'usage de cette évaluation développent ce que les éléments chiffrés faisaient apparaître . Plusieurs contributions proposent que toute évaluation se combine avec des propositions appelées selon le cas « axes de travail » ou « remédiation ». On peut même imaginer de ne pas en rester à une évaluation/jugement, mais de passer à une évaluation/bilan, faisant apparaître, par niveau et par matière, de façon détaillée, ce qui a été assimilé, à propos de l'évaluation de sixième. En ce qui concerne le choix des matières du contrôle terminal du brevet, on s'étonne souvent de la situation extrêmement inégalitaire qui est créée entre les différentes disciplines. Cette inégalité est vivement critiquée en ce qu'elle s'oppose à une valorisation plus diversifiée et motivante des compétences et des goûts des élèves.

Beaucoup d'intervenants expriment les difficultés éprouvées par les enseignants pour évaluer leurs élèves en raison du manque d'outils disponibles, en particulier pour évaluer les compétences disciplinaires ou interdisciplinaires, ainsi que pour connaître le suivi scolaire de leurs élèves de façon fine. Pour ce qui est des objets qu'il convient d'évaluer, plusieurs suggestions intéressantes sont faites, qui bien sûr peuvent être autant de l'ordre du renseignement sur l'élève, utile pour un dossier d'orientation, que de l'ordre du jugement sur son travail ou son attitude. Tel propose d'attribuer une « note de citoyenneté », tel autre d'évaluer la participation de l'élève, ou de qualifier sa « maturité » par rapport à des choix d'orientation . Certains regrettent que des activités importantes des élèves au sein des collèges, dans un cadre extérieur aux enseignants disciplinaires, ou dans celui de parcours diversifiés, ainsi que des compétences liées à certains de leurs choix personnels, ne soient pas repérées ni évaluées. S'agissant des conseils de classe, on perçoit que beaucoup de participants aimeraient qu'ils soient plus directement utiles, et proposent différents moyens pour qu'ils le deviennent, sans qu'aucune idée ne se détache vraiment. Faut-il élaborer des bulletins en milieu de trimestre, faut-il que les conseils aient lieu bien avant la fin du trimestre, afin que ses conclusions soient suivies d'effets ? De même, la remise des bulletins entre les mains des parents paraît intéressante, elle est décrite comme efficace dans un établissement qui procède ainsi. Mentionnons enfin, sur ce thème des conseils de classe, le discours selon lequel les conseils seraient parfois gênés par des pressions exercées par l'administration sur les résultats quantitatifs attendus en termes de redoublements ou de taux d'orientation.

IV.3. Le diplôme national du Brevet

La possibilité de s'exprimer sur le brevet des collèges a été largement utilisée par les participants au débat (84,4%), et leurs apports ont été suffisamment riches pour nécessiter le recours à quinze items de codage. De toute évidence, le brevet intéresse les acteurs du collège et il est plébiscité quant à son existence-même : 26,5% des réponses demandent son maintien et rares sont ceux qui en souhaitent la suppression. On peut toutefois s'interroger sur l'adaptation du diplôme tel qu'il est à la diversité des situations des élèves dans la mesure où il y a un écart de 8,4 points entre le pourcentage des expressions favorables à son maintien dans les collèges favorisés (28,6%) et celui constaté dans les Z.E.P.(20,2%).

De maintenir le brevet à le renforcer, il y a un pas souvent franchi : le renforcement de l'examen (évaluer toutes les matières et en particulier les langues) étant souhaité par 27.6 % des « répondants », chiffre qui s'élève à 30,2% si on inclut les suggestions plus rares (renforcer les options professionnelles ou renforcer le contrôle continu), ceci sans variation notable selon les catégories d'établissements. Dans des proportions moindres (10.4 % des « répondants »), mais significatives, il est souhaité que l'examen s'ouvre à une ou des épreuves orales.

Question 4.3 :

Que pensez vous du DNB ? Doit-il évoluer ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyen	Favorisés
A maintenir	26,5	34,8	20,2	24,9	28,6
Supprimer le DNB	1,7	2,5	0,8	1,4	1,5
Trop facile ou faible valeur	4,7	5,8	5,3	4,5	4,5
Supprimer le CC au Brevet	3,4	1,6	5,0	3,4	3,0
Renforcer le Brevet	30,2	24,9	31,0	30,9	30,2
Renforcer le CC au Brevet	4,9	4,3	3,6	5,1	4,4
Oral au Brevet	10,4	6,8	11,1	11,7	10,9
Autres modification du Brevet	2,3	2,0	2,5	2,2	2,5
Faire un examen d'entrée	3,0	4,1	5,0	2,9	1,7
Lui donner une valeur dans la vie professionnelle	2,1	4,1	1,3	2,1	1,8
Autres	10,8	9,1	14,2	10,9	10,9

Les jugements pédagogiques tranchés sur le brevet, qualifié de « trop facile » ou doté d'une faible valeur ne rencontrent que peu de suffrages (4,7%). Il est perçu comme un examen plutôt tourné vers les savoirs que vers les compétences communes. C'est un bilan des savoirs et c'est sans doute pour cela qu'on ne souhaite pas en faire un examen d'entrée en seconde (3%). On ne considère pas non plus qu'il ait, sauf de façon minoritaire, une valeur dans la vie professionnelle (2,1%).

En ce qui concerne le jugement porté sur le contrôle continu, les « répondants » se sont assez peu exprimés sur ce sujet, et quand ils l'ont fait c'est de manière très partagée : 3,4 % demandent la suppression du contrôle continu, 4,8 % son renforcement. De façon intéressante, c'est plutôt dans les collèges « favorisés » que l'on fait confiance au contrôle continu.

Les propositions plus novatrices relatives au brevet n'intéressent qu'une faible part des « répondants », dispersées en suggestions diverses : si on fait preuve de plus d'imagination dans les collèges de ZEP et les collèges « moyens » que dans les collèges « favorisés », il n'y a pas vraiment lieu de s'en étonner puisque dans ces derniers collèges on est dans l'ensemble plus attaché au brevet « tel qu'il est » que dans les ZEP.

La proposition de renforcer les options professionnelles et techniques du brevet est peu retenue, de même que toute idée d'option. Face au risque que l'ouverture de

l'examen ne vienne l'alourdir, la proposition que les matières évaluées, maintenues au nombre de trois, soient tirées au sort n'est guère défendue, de même que celle d'inclure dans l'examen une dimension permettant à l'élève de présenter ses choix d'orientation.

Notons enfin que les réponses des collèges privés se montrent un peu plus critiques par rapport au brevet. Si sa suppression reste très rarement envisagée (2,9%), les avis comme quoi le brevet serait trop facile et n'aurait qu'une faible valeur comptent pour 8,3% des réponses, contre 4,7% dans l'ensemble.

Des questionnaires se dégagent donc l'idée d'un attachement au brevet, même dans les zones à difficultés scolaires : on ne lui demande certes pas de jouer un rôle externe fort (vers le lycée, l'orientation ou la vie professionnelle), on n'en conteste pas la forme actuelle (mélange de contrôle continu et de contrôle ponctuel terminal), on ne veut pas le modifier de façon importante, sauf en ce qui concerne son ouverture à un nombre plus important de disciplines notamment par le biais d'une évaluation de l'oral.

Bien évidemment les débats dans les cent collèges ont permis à certains intervenants de formuler des analyses et des propositions plus fouillées à propos du brevet. Les participants au débat ne se montrent pas hostiles au principe d'un examen débouchant sur un diplôme délivré en fin de troisième : ils en regrettent seulement, mais c'est capital, la fonction très ambiguë dans le déroulement des études. On fait remarquer à cet égard que le brevet peut encore rendre des services à certains élèves, ceux qui se destinent à la vie active à brève échéance notamment, mais c'est précisément pour eux que l'obtention du diplôme est la plus improbable... Quant à ceux qui l'obtiennent, il ne leur sert en revanche pas à grand chose. En raison de cette ambiguïté, le brevet est un examen dont on regrette que, sanctionnant la fin des études au collège, il soit « dévalorisé », sans fonction réelle ni à l'extérieur de l'école ni en son sein pour la poursuite d'études. Il évalue essentiellement l'acquisition de savoirs du type de ceux qui seront cultivés dans la voie générale des lycées, sans même gouverner l'accès aux études dans cette voie ! La seule fonction qu'on lui reconnaisse est celle d'entraînement à un examen du type de ceux que l'on passe dans la voie générale des études.

Ceux qui souhaitent la modification de la fonction actuelle du brevet aimeraient en fait qu'il joue un rôle plus clair à l'intérieur du système scolaire : pourrait-il à la fois sanctionner la continuité des années d'études au collège, et pas seulement les deux dernières, et l'acquisition d'un ensemble de compétences, au lieu des seules connaissances acquises ? L'idée est ainsi formulée d'un brevet qui permettrait en quelque sorte un bilan de la scolarité obligatoire pouvant donner à l'impétrant, au lieu d'un résultat de type binaire (réussite vs échec), et un peu comme le fait l'évaluation de sixième, une vision plus fine, utilisable dans la suite de ses études comme à l'extérieur du système scolaire.

Un autre ensemble de réflexions relatives au collège porte sur la forme de l'évaluation. Le contrôle continu n'est pas critiqué dans son principe, on l'a vu, mais il est à craindre qu'il ne recueille pas longtemps les suffrages s'il s'avérait impossible de répondre à des difficultés graves apparues dans sa mise en œuvre.

On reproche en fait à l'évaluation en contrôle continu de laisser les évaluateurs dans le flou quant à la question de savoir comment évaluer les « progrès » des élèves, et de cautionner des disparités flagrantes d'un établissement à l'autre, et d'une académie à l'autre. Ces affirmations sont à prendre d'autant plus au sérieux que les élèves commenceraient à être conscients des aléas de cette évaluation, pourraient bien les percevoir comme des injustices, ce qui ne faciliterait pas la restauration du sens des études au collège. Certains intervenants associent naturellement ces difficultés à la formation réputée insuffisante des enseignants à l'évaluation.

On s'interroge aussi souvent sur le choix des disciplines retenues pour l'examen terminal : ce choix n'est pas compris ou, quand il l'est, il est récusé comme privilégiant abusivement des disciplines intellectuelles, où réussissent plutôt certains types d'élèves. L'effet pervers de l'absence d'une discipline, comme la première langue vivante à l'examen terminal, est pour un certain nombre d'élèves le relâchement de tout effort dans cette discipline en classe de troisième. De façon plus grave et plus forte est posée une question qui interpelle non seulement l'examen, mais la globalité des études en collège : pourquoi n'évaluerait-on pas les disciplines ou pratiques où l'élève s'épanouit ?

Il y a donc, posées autour du brevet, un certain nombre de questions qui concernent en fait la globalité du collège. S'il ne paraît pas souhaitable de mettre en cause son existence ni les aspects à certains égards originaux de sa forme, il y a sans doute à étudier comment, sans l'alourdir, l'entourer de meilleures garanties docimologiques, l'ouvrir à l'évaluation d'une ou deux compétences fondamentales, et pas nécessairement à l'examen terminal, et lui donner sur la scolarité obligatoire qu'il sanctionne, une fonction de bilan.

V. Organiser le travail scolaire et aider les élèves dans sa réalisation quotidienne

Le cadre scolaire, les instructions officielles, les pratiques quotidiennes des différentes catégories de personnel visent à organiser au mieux le travail des élèves pour qu'ils acquièrent les connaissances attendues et qu'ils s'orientent positivement à l'issue du collège. C'est à propos de ces questions que vont s'exprimer les frictions et les insatisfactions quotidiennes des enseignants et les inquiétudes des parents. Mais la tonalité reste ici avant tout pédagogique, et d'une certaine manière la question des apprentissages scolaires est traitée comme un problème " technique ", amenant des solutions que les professionnels ont pour charge de concevoir et de mettre en œuvre.

V.1. Le temps au collège

Une dimension importante de l'organisation du travail est la structuration du temps. Il ne s'agit pas là d'un aspect anodin. D'abord parce que le temps scolaire structure toute la vie quotidienne du collégien, et dans une certaine mesure celle de ses parents. Mais aussi parce que le temps et la façon dont le maître le gère constituent les " ingrédients " les plus cruciaux des apprentissages.

D'une manière générale, allonger le temps consacré à une discipline favorise les acquis des élèves, mais avec des effets de seuil et aux dépens d'autres disciplines, puisque des arbitrages temporels s'imposent, les journées des élèves, faut-il le rappeler, n'étant pas extensibles à l'infini. On sait aussi que les activités d'organisation du temps ou de transition entre activités entament fortement le temps disponible pour les apprentissages, ce qui peut amener à préférer un découpage moins étriqué du temps que le traditionnel une heure/un cours. Enfin, on sait, toujours par les recherches, que c'est le temps pendant lequel les élèves sont activement engagés dans une tâche qui compte, ce qui conduit à considérer soigneusement les phénomènes de saturation ou de fatigue qui pèsent inévitablement sur des journées parfois longues et souvent surchargées par les transports scolaires.

Pour les enseignants, le caractère "stratégique" du temps scolaire en fait un enjeu comme l'illustrent les débats autour des "fourchettes horaires" dont le principe revient à reconnaître qu'il y a bien là une pratique pédagogique, plus de temps pouvant être alloué à certains élèves ou à certains apprentissages jugés prioritaires. Les questions relatives au temps scolaire rencontrent l'intérêt des enseignants, mais aussi des parents et des élèves (quand ceux-ci ont participé à des débats), puisque le taux de non réponse est de 6,1%.

De manière générale, le découpage du temps apparaît trop rigide, puisque seulement 9,8% des réponses se rallient à la modalité "il faut maintenir le découpage une heure/un cours", chiffre peu variable selon le profil sociologique du collège, sachant que les réponses des "individuels" sont légèrement plus favorables à ce mode " traditionnel " d'organisation du temps.

Question 5.1 :

Que pensez-vous de l'organisation actuelle du temps scolaire ? Le schéma une heure/un cours vous semble-t-il le meilleur ? Quels types d'aménagement du temps, quotidien, hebdomadaire, annuel, suggérez-vous pour améliorer le travail et l'activité des élèves ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés.
Non, il faudrait...					
Tenir plus compte des rythmes biologiques de l'enfant	23,3	26,2	21,4	22,3	23,3
Modifier l'organisation de la semaine	10,6	10,9	11,8	10,3	11,5
Modifier le temps selon les matières ou le niveau	18,9	17,6	17,9	19,8	18,6
Dédoublément ; Regroupement plus souple des élèves	7,5	4,6	8,5	7,1	9,0
Modifier l'organisation de l'année	15,8	16,5	14,2	16,3	15,8
Autres	14,1	13,6	15,6	14,0	13,5
Oui, il faut maintenir le découpage 1 heure/un cours	9,8	10,6	10,5	10,2	8,3

Les réponses se concentrent sur trois modalités :

1. L'aménagement de la journée en fonction des "rythmes biologiques" de l'enfant est volontiers préconisé, quelle que soit par ailleurs l'adhésion des répondants aux thèses des chronobiologistes. On défend ainsi un emploi du temps prévoyant des journées plus courtes, et perçues comme mieux équilibrées, avec les disciplines censées exiger le plus d'effort intellectuel regroupées le matin, et les autres organisées sur l'après-midi. Ce thème, qui apparaît dans plus de 23,3% des réponses, est cité encore davantage (26,2%) dans celles des "individuels" (qui recouvrent, rappelons-le, un certain nombre de parents). Au sein des collèges, c'est en ZEP qu'il recueille le moins de faveur. On observe par ailleurs qu'il a beaucoup plus de succès dans les collèges privés que dans les collèges publics (28,2% contre 22,9%). Néanmoins, dans tous les collèges personne ou presque (1,2%) ne défend un emploi du temps plus chargé en heures de cours.

2. La modulation du temps apparaît souhaitable, essentiellement d'ailleurs selon les matières (17%); et dans une proportion bien moindre (1,9%) selon le niveau des élèves. C'est dans les collèges accueillant un public plus favorisé que la moyenne que cette rubrique est la moins souvent citée, mais l'écart n'est pas très important.

3. L'aménagement de l'année scolaire regroupe des modalités variées, depuis le raccourcissement des vacances (5,9%), jusqu'aux possibilités d'organiser des semestres. On remarque que 2,8% des réponses préconisent au contraire l'allongement des vacances. A nouveau, ce sont les individuels qui se regroupent le plus sur ces modalités (mais, par rapport à la moyenne, ils demandent à la fois un peu plus souvent l'allongement et le raccourcissement des vacances). Les collèges de ZEP les mettent le moins souvent en avant, en insistant plus sur l'organisation en semestres. On note que les collèges privés sont légèrement plus nombreux à préconiser une réduction des vacances que les collèges publics (7,3% contre 5,2%).

En outre, les collèges de ZEP sont plus nombreux à se déclarer partisans d'une modification de la semaine, ainsi que d'une organisation du temps plus souple, notamment pour des projets interdisciplinaires.

Notons que ces diverses opinions sont fréquemment associées. Ainsi, on est souvent simultanément porté à défendre le respect des "rythmes biologiques" et la modulation du temps par matières ou par niveau; mais on peut aussi associer une défense de ces mêmes rythmes et le système une heure/un cours, l'essentiel étant alors la moindre charge journalière et sa répartition entre matières. Néanmoins, l'opinion majoritaire associe la défense des rythmes dits biologiques de l'enfant et l'introduction d'une plus grande souplesse dans la journée, la semaine ou l'année scolaires.

Les comptes rendus de débat et les interventions sur le forum reprennent ces diverses préoccupations tout en apportant des précisions ou en formulant quelques suggestions. Deux thèmes sont abordés très souvent. Tout d'abord, la nécessité de moduler les tranches horaires selon la nature du travail scolaire demandé et les disciplines, avec des plages plus longues pour les disciplines expérimentales ou artistiques, ou encore pour des travaux interdisciplinaires. On estime que cela pourrait rendre l'élève plus actif et plus autonome dans son travail. Cette modulation de la gestion du temps devrait rester à l'initiative des équipes pédagogiques; elle peut en effet exprimer des projets spécifiques ou des priorités locales. Par exemple, on propose d'organiser, à l'entrée en 6ème, une période de temps non programmé, gérée par le professeur principal assisté de deux ou trois collègues, pour observer le tout nouveau collégien et faciliter son adaptation. Un autre exemple suggère d'implanter certains cours en "triplette" pour que plusieurs professeurs de disciplines complémentaires puissent intervenir en même temps pour traiter transversalement une question du programme. Ces initiatives locales supposent des aménagements très concrets de l'emploi du temps.

Autre thème faisant couler beaucoup d'encre, celui des rythmes scolaires. Si le temps de présence quotidien est jugé trop lourd, c'est parce que les élèves ont trop de choses à assimiler en peu de temps. Ce n'est pas le volume global des cours que l'on juge excessif (d'ailleurs, sur quoi s'accorderait-on à "rogner" ?), mais bien sa répartition. Plutôt que huit heures de cours par jour, six heures suffiraient, plus une heure d'études. L'existence d'une heure quotidienne de permanence est souhaitée par les élèves qui ont participé à un débat. Il ne faut donc pas chercher à comprimer la semaine sur quatre jours. On déplore dans certains collèges que les résultats des expériences d'aménagement du temps soient si peu diffusés. Quant à l'emploi du temps journalier, le groupement des matières jugées les plus exigeantes le matin et de celles jugées moins exigeantes, notamment du sport, l'après-midi est également plébiscité par les élèves quand les débats en collège leur ont permis de s'exprimer. Mais les débats font aussi apparaître une réticence des enseignants des disciplines pressenties pour l'après-midi.

Plus largement, certains débats ont concerné l'opportunité d'augmenter le temps passé au collège afin d'offrir aux élèves le maximum de structures correspondant à leurs intérêts. Mais jusqu'où faut-il prendre en charge la vie des jeunes ? Des parents notamment soulignent qu'on ne saurait "enrégimenter" complètement les

enfants : *“quand ont-il donc le droit de ne rien faire, ou de faire ce qui leur plaît ?”*. Sur ce point, qui concerne la question plus vaste des frontières de la vocation éducative du collège, l’unanimité ne règne pas. Et ce tant chez les enseignants que chez les élèves. A l’occasion d’un “débat élèves” en collège, certains jeunes expriment le souhait d’échanges moins focalisés sur le scolaire avec les professeurs : *“J’aimerais parler aux professeurs, qu’ils changent de personnalité, et faire des sorties avec eux”*. Alors que d’autres défendent au contraire une démarcation nette entre le collège et la vie extérieure : *“Si on ne s’entend pas en cours, on ne va pas s’entendre ailleurs... Le règlement intérieur doit s’arrêter dans le collège, si on se bat à l’extérieur, le principal ne doit pas s’en mêler”*.

De même, la question de l’opportunité des fourchettes horaires divise les enseignants. En outre, elle n’est pas sans les embarrasser, puisque 58,6% des questionnaires ne comportent aucune réponse à cette question qui se pose néanmoins concrètement dans tous les établissements. Rappelons que d’après une étude de la DPD (note 99.01), tous les élèves de la classe sont soumis au même horaire hebdomadaire dans toutes les disciplines dans une classe de 6^{ème} sur deux seulement. L’étude de l’Inspection Générale faisait par ailleurs état d’horaires élèves allant de 22 à 29 heures hebdomadaires. On sait aussi que lorsque la souplesse horaire est utilisée, elle concerne principalement le renforcement des disciplines dites principales au cycle d’adaptation, ou prend la forme de dédoublement de cours, tandis qu’au cycle central, elle rend possible l’organisation de parcours diversifiés et d’enseignement à effectifs allégés.

Question 5.2 :

Que pensez-vous des fourchettes horaires ? Quelle utilisation pédagogique peut-on en faire ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Pour les fourchettes...					
Elargir les fourchettes horaires	13,9	17,8	15,7	11,5	17,1
Les faire jouer de manière plus souple sur l’année	20,4	18,6	24,4	20,5	18,1
Les définir en début d’année en fonction des projets	12,2	14,7	12,8	13,0	13,6
Contre les fourchettes...					
Supprimer les fourchettes, les fixer à l’horaire plafond	16,1	19,4	14,0	15,9	16,1
Fourchettes dangereuses car justifient une réduction des horaires par matière	16,3	15,5	12,2	15,4	15,1

Dangereuses car entraînent des différences entre établissements ; Horaires nationaux	21,1	14,0	20,9	23,6	20,1
--------------------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	------

Dans l'ensemble, une petite majorité se dégage (53,5%), pour exprimer un jugement négatif, si ce n'est sur le principe des fourchettes horaires, du moins sur les dérives possibles dans la pratique. On les juge dangereuses soit parce qu'elles sont associées à des réductions des heures d'enseignement par discipline (16,3%), soit parce qu'elles entraînent des différences entre établissements dans les horaires élèves (21,1%), alors que des horaires nationaux apparaissent préférables, ces deux points de vue étant souvent associés dans les réponses. La suppression pure et simple des fourchettes et la fixation des horaires " au plafond " sont préconisées dans 16,1% des réponses. Cette méfiance, voire cette hostilité par rapport aux fourchettes horaires est un peu plus répandue dans les collèges hors ZEP au recrutement moyen, et à l'inverse, nettement moins exprimée dans les collèges au recrutement plus favorisé (41,3%). On note par ailleurs que les collèges publics sont beaucoup plus réticents par rapport aux fourchettes horaires que les collèges privés (56% contre 9,2%). ce qui constitue l'une des différences majeures entre les deux types de collèges.

Néanmoins, une proportion importante des réponses (46,5%) défend le système des fourchettes, certains proposant même de les élargir, plus souvent parmi les réponses de type " individuel " ou dans les collèges les plus favorisés que dans les collèges plus populaires, beaucoup plus souvent dans les collèges privés. Certains précisent qu'on pourrait en faire un usage plus souple, en répartissant les heures tout au long de l'année scolaire, ou en les allouant chaque début d'année en fonction des projets pédagogiques.

Si les enseignants sont nombreux à défendre la nécessité d'un horaire commun national non modulable, ce sont surtout les principaux qui, au moins dans les débats, ont tendance à valoriser un maximum de souplesse. Pour la majorité qui s'inquiète des fourchettes, le risque est qu'elles conduisent à fonctionner aux horaires planchers. On redoute, à l'occasion d'un débat tenu dans un collège populaire, de voir le minimum horaire attribué aux disciplines fondamentales, et le maximum alloué au " péri-scolaire " dans les ZEP, alors que dans les autres établissements ce serait l'inverse. On insiste parfois sur le fait que 23 heures de cours par semaine ne suffisent pas en 5^{ème}, et que l'on devrait développer des activités culturelles complémentaires dont seuls bénéficient aujourd'hui les enfants de milieu aisé.

Notons, pour finir, que l'organisation du temps scolaire est liée à celle du temps de travail des enseignants. Certains vont jusqu'à dire qu'il suffirait, pour résoudre nombre de difficultés de l'emploi du temps des élèves, de mettre *"les enseignants à 35 heures par semaine de présence dans les établissements"*. En outre, l'organisation du temps au collège est très dépendante des rythmes de vie des parents et elle est parfois très contrainte par les transports scolaires.

V.2. Le travail effectif des élèves, en classe et à la maison

La question de la gestion du temps amenait logiquement professeurs, élèves et parents à s'exprimer sur les conditions concrètes du travail scolaire, en classe et à la maison. Sont-elles propices à un travail efficace, ne sont-elles pas susceptibles d'accentuer les inégalités entre élèves, comment les améliorer...? Ces questions sont assez présentes dans le milieu scolaire, puisque le taux de non réponse (16,5%) y est inférieur à la moyenne.

Dans l'ensemble, comme le montre le tableau ci-dessous, la tonalité des opinions est très majoritairement critique par rapport aux conditions du travail des élèves en classe, puisque seulement 3% des réponses se déclarent satisfaites des conditions de travail proposées aux élèves. Ceci tient avant tout à deux grands types de raisons. Les raisons matérielles tout d'abord, qu'il s'agisse des effectifs (31,2% des réponses) ou des conditions matérielles de travail dans la classe ou l'établissement (16,3%), deux réponses fréquemment associées. Mais on liste également les obstacles pédagogiques associés souvent aux conditions matérielles. Si les conditions de travail des élèves n'apparaissent pas satisfaisantes, c'est aussi parce que sont insuffisamment développées les diverses formes d'aide au travail (26,6%) - études dirigées, aide aux devoirs-, qui devraient, souligne-t-on souvent, être incluses dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants. Ceci serait d'autant plus utile que le thème de l'hétérogénéité des élèves est fortement représenté dans les réponses à cette question (9,6%). Enfin, les insatisfactions tenant aux emplois du temps (trop lourds, mal conçus) sont évoquées dans 8,6% des réponses.

Question 6.1 :

La nature et les conditions de travail proposés aux élèves vous semblent-elles satisfaisantes, sinon pourquoi ? A l'école.

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Oui sans précision	3,0	6,7	3,0	3,1	1,9
Non sans précision	4,7	5,8	2,6	4,6	4,8
Pas assez de différenciation, hétérogénéité des élèves	9,6	9,6	10,6	9,9	7,6
Effectifs trop lourds	31,2	29,2	31,4	31,9	32,6
Conditions matérielles	16,3	13,7	18,3	16,6	16,5
Problèmes d'emploi du temps	8,6	8,5	8,2	8,4	9,2
Besoin d'aide au travail ou études dirigées	26,6	26,6	25,8	25,4	27,4

Les différences sont faibles entre les types d'établissement. Tout au plus note-t-on que les collèges ZEP mettent plus souvent en avant les difficultés matérielles, et celles tenant à l'hétérogénéité des élèves, ces dernières étant moins évoquées dans les collèges plus favorisés qui insistent un peu plus sur la lourdeur des effectifs, les problèmes d'emploi du temps et le besoin de formules d'aide au travail des élèves. Les collèges privés, quant à eux, insistent un peu moins sur les problèmes matériels et la lourdeur des effectifs.

Les contributions du forum ou des débats reprennent le thème des conditions matérielles. Mais si le consensus sur la taille des effectifs apparaît net, on note dans un débat conduit dans un petit collège que *“l'effectif allégé n'est pas en soi un facteur de réussite”*, avec le cas de petites classes peu stimulantes dans des collèges ruraux. D'autres propos, plus clairsemés, expriment des jugements sur le volume de travail lui-même. Un enseignant déplore que le travail en classe soit avant tout *“un moyen de réguler le groupe classe en évitant les chocs frontaux ... comme s'il fallait bombarder les élèves de travail, ne pas les laisser respirer... ”*. Un autre défend la nécessité de respecter ou d'augmenter les temps de pause pour que l'élève puisse souffler, jouer et rencontrer les autres, *“le collège étant un lieu de socialisation important, générateur de citoyenneté”*.

Ces propos rejoignent ceux de certains parents. Ainsi, un parent estime que les enseignants, en donnant les devoirs, devraient *“être conscients du fait que l'école ne peut couvrir tous les intérêts de l'enfant et qu'ils ont besoin de temps libre pour faire autre chose comme bricoler, lire, jardiner, apprendre un instrument...”*. Mais l'essentiel des réponses porte sur les articulations entre l'école et la famille pour la réalisation du travail, avec néanmoins un pourcentage de non réponse de 31,3%, plus élevé qu'à la question précédente.

Question 6.2 :

La nature et les conditions de travail proposés aux élèves vous semblent-elles satisfaisantes sinon pourquoi ? A la maison.

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Oui sans précision	2,7	5,3	3,2	3,0	1,7
Non sans précision	5,2	6,5	6,8	5,8	4,0
Le travail à la maison est nécessaire	15,7	13,0	15,1	15,9	16,5
Il faut supprimer le travail à la maison	4,0	5,6	3,2	3,5	3,8
Parents pas toujours compétents ni intéressés	7,6	7,1	6,1	9,6	6,4
Crée des inégalités entre enfants	16,3	16,5	18,0	17,1	15,8
Le travail devrait être accessible à tous les élèves	8,0	9,4	5,5	7,6	8,0
Il faut mieux expliquer les consignes	9,9	6,1	10,3	9,8	12,0

Tout le travail doit pouvoir être fait au collège	12,1	9,4	13,2	10,1	12,1
Trop de travail à la maison, charge trop lourde	10,4	13,6	10,6	8,6	11,1
Travail peu efficace, travail parfois non fait	8,0	7,4	8,0	9,0	8,5

La nature et les conditions du travail à la maison sont tout aussi massivement jugées défavorables que celles du travail en classe. Pour autant, un pourcentage important des réponses (15,7%) réaffirme la nécessité du travail à la maison, les opposants ne comptant que pour 4% des réponses, chiffre un peu plus élevé dans celles des "individuels" qui recouvrent un certain nombre de parents d'élèves. On remarque que les défenseurs du travail à la maison sont un peu plus nombreux dans les collèges qui accueillent le public le moins populaire (16,5%, contre 15,1% dans les réponses des collèges de ZEP).

Ceci n'est pas sans rapport avec l'argument selon lequel le travail à la maison accentuerait les inégalités sociales entre les élèves (16,3%), conviction d'autant plus forte qu'on a à faire à un public de milieu populaire. Dans une proportion non négligeable de réponses (7,6%), l'intérêt et les compétences des parents en la matière sont directement mis en cause, en particulier dans les collèges hors ZEP moyens. Logiquement, cette réponse étant fréquemment associée à la dénonciation du travail à la maison comme vecteur d'inégalités entre élèves, on soutient que tout le travail scolaire devrait pouvoir être réalisé au collège (12,1%), en particulier dans les collèges ZEP. Notons que l'intérêt de collaborations avec des associations extérieures d'aide aux devoirs, qui est exprimé à l'occasion de certains débats, n'est pratiquement jamais mis en avant dans les réponses écrites émanant des collèges.

Les autres critiques concernant le travail à la maison dans ses modalités actuelles portent sur son contenu parfois flou ou son caractère trop difficile. Près de 10% des réponses expriment le souhait que les consignes données aux élèves soient plus explicites (un peu plus souvent dans les collèges les plus favorisés), ou encore que le travail demandé soit accessible à tous les élèves (8%). Le volume de travail donné est assez souvent (10,4%) jugé trop lourd. On reste néanmoins assez loin de l'opinion exprimée par les élèves qui ont participé aux débats, puisque entre 50 et 60% d'entre eux jugent qu'ils ont trop de travail à faire à la maison. Enfin, notons que le travail à la maison est perçu parfois comme peu efficace (8%) ne serait-ce que parce que les élèves ne l'exécutent pas toujours...

De manière générale, les collèges privés expriment davantage de réserves par rapport au travail à la maison et sont plus nombreux à défendre sa suppression : 7,7% contre 3,7% dans les collèges publics. Ils soulignent davantage le poids de ce travail et son caractère souvent inefficace.

Les professeurs expriment donc un jugement ambivalent sur le travail à la maison, puisqu'il est à la fois très insatisfaisant dans ses modalités actuelles et que pour autant on ne saurait le supprimer. Ce qui semble clair, et ce point apparaît de manière récurrente, c'est que *"l'essentiel du temps d'apprentissage doit se situer dans le temps scolaire, au sein du collège, afin d'atténuer le plus possible les*

inégalités sociales”. Certains vont jusqu’à estimer que c’est toute “*l’hygiène de vie*” familiale qui rend ou non possible un travail à la maison efficace. Mais l’école n’est pas pour autant sans responsabilité, et certaines contributions imputent à la “*réduction actuelle des horaires disciplinaires*” une augmentation du travail à la maison, facteur d’inégalités. C’est dans cette perspective que sont défendues les études dirigées et encadrées ou les formes individualisées d’aide aux devoirs évoquées à propos du travail en classe. Cela dit, les enseignants sont conscients que c’est à eux que revient la coordination de l’ensemble de ce travail, faute de quoi on assiste vite à une addition des charges de chaque discipline, soulignée par les contributions des élèves et des parents. On souligne qu’il faut également apprendre aux élèves à organiser leur temps, avant même d’envisager de leur donner du travail à la maison. Il convient enfin de mieux spécifier les objectifs du travail à la maison; certaines interventions estiment qu’il devrait permettre “*d’éprouver les méthodes apprises en classe*”, ou encore favoriser une démarche active, “*éviter le par cœur au profit de la recherche d’informations*”. C’est donc la valeur pédagogique spécifique d’un travail personnel de l’élève qui justifie le travail à la maison.

V.3. L’aide aux difficultés courantes des élèves

Quels que soient les modes d’organisation du travail proposées, il est normal que subsistent des difficultés scolaires courantes qui amènent les enseignants à concevoir des dispositifs pédagogiques variés. Cette question a suscité de nombreuses réponses (le taux de non réponse n’est que de 4,2%).

La question concernant les modalités d’aide aux devoirs et de rattrapage des difficultés courantes jugées les plus efficaces et à développer listait expressément les études dirigées, les parcours diversifiés, les groupes de besoin. On sait que dans les collèges, des études dirigées fonctionnent dans 90% des classes de 6^{ème}, les études encadrées dans un quart d’entre elles, et dans les deux tiers des classes de 5^{ème}. Des parcours diversifiés sont organisés en 5^{ème} dans six collèges sur dix

Question 7 :

Quelles sont les modalités d’aide aux devoirs et de rattrapage des difficultés courantes qui vous semblent les plus efficaces et qui doivent être développées (parcours diversifiés, études dirigées, groupes de besoins...) ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Diversifier les pédagogies	2,2	1,9	2,4	1,8	1,7
Développer les parcours diversifiés	7,7	8,0	8,3	7,6	7,7
Etudes dirigées	23,8	24,7	21,4	24,2	25,1
Soutien et aide méthodologique	15,9	15,9	15,5	13,7	13,8
Groupes de besoin	10,7	10,7	11,4	11,1	9,7
Tutorat	6,3	6,4	6,8	5,7	6,1
Petits groupes	7,9	9,5	6,7	8,4	6,7
Autres solutions	23,8	21,4	25,8	25,5	27,4
Contre les parcours diversifiés	1,7	1,5	1,7	2,0	1,8

Les études dirigées reçoivent, et de loin, le jugement le plus favorable (23,8% des réponses). En outre, on précise souvent (13% parmi les 23,8%) qu'il conviendrait de les développer en 5^{ème}, voire en 3^{ème} selon les besoins. On retrouve ici ce relatif consensus autour des études dirigées, souligné dans plusieurs rapports récents, sachant qu'au niveau national, des études dirigées ou encadrées ont été proposées dans près des deux tiers des classes du cycle central. L'idée de les réserver aux élèves en difficulté est exprimée dans 5,9% des réponses, ce qui apparaît très peu par rapport à ce que l'on sait des pratiques des collèges puisque 70% des élèves de 6^{ème} en bénéficient, alors qu'elles existent pratiquement partout. On remarque que les études dirigées sont un peu moins souvent "plébiscitées" dans les collèges ZEP dont on sait par ailleurs qu'elles y sont un peu moins souvent organisées, au profit du travail en effectifs allégés. Elles ont par contre encore plus de succès dans les collèges privés.

En second rang, sont défendues les formules de type soutien et aide méthodologique avec 15,9% des réponses. Dans cet ensemble, les propos précisant que le soutien devrait être assuré par les enseignants dans leur propre discipline constituent 3,8% des réponses. Les groupes de besoin ne sont cités qu'en troisième lieu (10,7%), avec des développements précisant souvent la nécessité de les rendre obligatoires dans toutes les matières dès la 6^{ème}. Ils sont fréquemment associés, dans les réponses, à un jugement favorable aux études dirigées. Le recours à un enseignement par petits groupes est évoqué dans 7,9% des réponses, et le tutorat entre élèves, qui suppose vraisemblablement des groupes de petite taille, à hauteur de 6,3% (un peu plus souvent dans les collèges privés, soit 8,2%).

En ce qui concerne les parcours diversifiés, le pourcentage de réponses les jugeant efficaces ou à développer est en moyenne de 7,7%. Ce chiffre peut paraître faible par rapport à la diffusion des parcours dans les classes de 5^{ème} ; il est par ailleurs très légèrement plus élevé en ZEP. Mais c'est la seule formule pédagogique par rapport à laquelle certaines réponses, certes extrêmement minoritaires, font apparaître une opposition explicite (à hauteur de 1,7%).

Notons enfin le chiffre important de solutions "autres" (23,8%) évoquées et défendues par les enseignants, qui regroupe des réponses très émiettées, allant du recours à des associations extérieures (2,7%) à la mise en œuvre de "moyens modernes", informatiques essentiellement (1,5%).

La mise en œuvre de toutes ces formules d'aide courante aux élèves devrait, pour une petite minorité de réponses, mais la question ne concernait pas directement cet aspect des choses, être incluse dans le service des enseignants (3,2%), et/ou faire l'objet de formations spécifiques (1,5%).

Les comptes rendus de débats et les participations au forum apportent des éclairages complémentaires et des nuances à ces constats. Ainsi, le soutien massif aux études dirigées, que l'on observe aussi chez les élèves qui ont pris la parole dans les débats, ne va pas sans de nombreuses conditions. La durée tout d'abord : "au moins deux heures par semaine" intégrées dans l'emploi du temps des élèves. Mais faut-il les rendre obligatoires pour tous ? Certains estiment qu'elles devraient

être réservées aux élèves en difficulté, 5,9% des réponses au questionnaire évoquaient ce point, ou du moins aux volontaires, les élèves autonomes ou aidés chez eux n'en ayant pas besoin. Pourtant, certains évoquent la possibilité, dans le cadre des études dirigées, de voir les bons élèves aider les moins bons. La question du volontariat se pose également à propos des enseignants. On souligne que les études dirigées doivent relever du volontariat et être incluses dans le service au même titre que les heures d'enseignement, avec éventuellement une formation spécifique.

Les enseignants sont plus partagés sur la mise en place d'études par discipline : il semble que l'aide spécifique à une discipline soit plutôt conçue comme relevant du soutien ou du groupe de besoin. En filigrane, derrière toutes les solutions évoquées, pour résoudre les difficultés courantes, il y a l'affirmation d'un idéal pédagogique, le soutien personnalisé : *"l'idéal serait l'organisation de cours particuliers au collège"*.

De manière générale, toutes les formules par petits groupes ont la faveur des enseignants. Les interrogations et les inquiétudes relatives aux critères d'affectation des élèves dans ces groupes ne pointent que rarement. On ne trouve nulle part trace d'une crainte que ces dispositifs ne s'avèrent de fait nuisibles aux élèves, ce qui est pourtant parfois le cas comme le démontrent certaines recherches notamment quand ces dispositifs mordent sur le temps scolaire courant des élèves.

Certaines formules nouvelles comme les parcours diversifiés, font l'objet de jugements contrastés. Pour les enseignants, ils sont "pris" sur les autres disciplines. Leur intérêt pédagogique est moins ouvertement critiqué, même si dans quelques débats, on affiche un certain scepticisme quant à leur *"retour sur les cours normaux"*, ou encore quant aux possibilités d'évaluation du travail ainsi réalisé. On souligne aussi que les parcours diversifiés peuvent apparaître comme un *"luxé pédagogique"* quand tout l'effort des enseignants se concentre sur la consolidation des acquis de base. On sait pourtant par ailleurs que près de la moitié (46%) des parcours diversifiés mis en place en 5^{ème} sont centrés sur une discipline ou un domaine disciplinaire, que les méthodes pédagogiques soient ou non « traditionnelles », les parcours intégrant plusieurs disciplines étant un peu moins nombreux (43%). Il se dégage des débats le souhait que leurs objectifs et leurs contours soient mieux définis : *"les parcours diversifiés aux contours imprécis doivent être abandonnés"*. Mais plus que les contenus mêmes des parcours, dont on perçoit la grande variété au fil de certains débats, c'est leur visée qui interroge. Un certain nombre de professeurs insistent sur le fait que les parcours ne doivent pas être considérés avant tout comme un moyen de remédiation, une aide aux élèves en difficulté. S'ils peuvent contribuer à motiver les élèves, ils ne sauraient leur permettre de rattraper leurs difficultés. D'ailleurs, d'autres enseignants considèrent que la "pédagogie du détour" préconisée dans les textes (et qui serait, d'après les données nationales, mise en œuvre dans 63% des parcours), et la volonté de valoriser, à travers les parcours, la diversité des goûts et des qualités des élèves, en font un outil concernant la totalité des collégiens du cycle central. Alors, remédiation ou diversification des formes d'excellence ? La finalité pédagogique première des parcours apparaît souvent floue et appelle une clarification.

Beaucoup moins abordée, mais aussi problématique, est la question de l'évaluation des réalisations des élèves dans les parcours diversifiés. De même que celle de l' « offre » proposée aux élèves en la matière : la « philosophie » des parcours diversifiés n'implique-t-elle pas que les élèves aient une certaine marge de choix, mais comment la gérer au niveau de l'établissement ? Et la question du volontariat ne se pose-t-elle pas aussi en ce qui concerne les enseignants ?

Soulignons enfin que face à toutes ces formules, un certain scepticisme est perceptible. En l'occurrence, elles seraient plus efficaces en termes de remotivation ou d'amélioration des comportements des élèves qu'en termes de résultats scolaires, ce point étant d'ailleurs également souligné dans la plupart des rapports sur le collège. Ce relatif scepticisme semble un peu plus marqué concernant l'adéquation de formules existantes avec les besoins des élèves en difficulté dès l'entrée au collège. Un intervenant affirme que la remédiation en 6ème devrait être plus intense, car *“il est illusoire de penser que l'on va, avec une heure par semaine, remédier aux carences du primaire”*. Ceci débouche sur la question de la “grande difficulté”.

V.4. Les élèves en grande difficulté et le cas des SEGPA

C'est à l'entrée en 6ème que les difficultés des élèves sont repérées. A ce propos, notons qu'à l'occasion d'un forum académique, il a été suggéré d'administrer les épreuves d'évaluation dès la fin du CM2, pour faire gagner un peu de temps à l'entrée en 6^{ème}. Rappelons que, selon les données rassemblées par la DEP-DPD, sont considérés comme "élève en difficulté" ceux qui cumulent deux des trois critères suivants : au moins un an de retard à l'entrée en 6ème, score à l'évaluation de français inférieur au premier quartile, score à l'évaluation de mathématiques inférieur au premier quartile, les élèves dits en grande difficulté cumulant ces trois critères. On constatera alors que 14% à 17% des élèves correspondent à cette définition, auxquels il faut ajouter 7% à 10% d'élèves cumulant les trois critères. Ce chiffre de 25% environ doit être considéré comme un ordre de grandeur contingent à la définition retenue. Il reste néanmoins comparable aux estimations réalisées sur des bases plus pédagogiques, puisqu'environ 20% des élèves ne maîtrisaient pas ce qu'on considère comme les compétences de base en lecture à leur entrée au collège, lors de la rentrée 1998. Il est clair que cette proportion d'élèves en difficulté va varier sensiblement d'un collège à l'autre.

Comme cela a été évoqué, le thème de la grande difficulté est très prégnant, tant dans les débats tenus dans les établissements, que dans les réponses écrites, puisque le taux de non réponse à cette question est de 13,3%. Le décompte des enfants relevant de cette catégorie apparaît à la fois assez élastique et relativement constant quel que soit le public d'élèves accueilli dans le collège. Si l'on s'efforce de faire produire une estimation précise, à l'occasion des débats sur le terrain, les enseignants finissent en général par reconnaître que, de fait, cette catégorie compte 4 ou 5 élèves par classe, ce qui, sur des classes de 25 élèves, donne un taux de 16 à 25%.

Question 12.1 :

Quels types d'actions peut-on imaginer auprès des élèves en " grande difficulté " identifiés en 6^{ème}, et qui soient efficaces sans les reléguer ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens.	Favorisés
Enseignement en petits groupes, soutien, tutorat, E.D.	14,6	16,5	14,2	14,1	14,6
Meilleur encadrement (groupes plus restreints)	8,3	4,8	8,5	8,3	7,8
Formation des enseignants	4,2	2,3	5,0	4,6	4,3
Besoin de structures spécifiques avec enseignants spécialisés	10,4	12,5	9,9	11,0	9,2
Maintenir les structures actuelles (SEGPA, 6 ^e de consolidation)	8,2	9,5	8,0	7,0	8,4
Suivi par personnels spécialisés (psychologue, éducateur,...)	16,2	13,4	18,5	16,0	19,3
Besoin de parcours spécifiques et orientation plus précoce	8,5	9,4	5,8	8,1	8,7
Adapter les programmes, se centrer sur le Français	6,8	7,4	6,0	6,7	8,2
Autres solutions	22,8	24,2	24,1	24,2	19,5

Les solutions évoquées le plus souvent concernent l'encadrement de ces élèves. On souligne le besoin d'un enseignement individualisé grâce à l'éventail des modalités pédagogiques évoqué dans la question précédente –travail en petits groupes, tutorat, études dirigées, groupes de besoin- (14,6%), ou de classes plus réduites (8,3%). Est également soulignée la nécessité de personnels spécialisés (psychologues, éducateurs, travailleurs sociaux...), à hauteur de 16,2% des réponses, sans exclure pour autant une formation spécifique pour les enseignants (4,2%).

Les avis sont plus partagés quant au caractère adéquat et suffisant des structures actuelles, et à l'opportunité d'aménager des structures ou des parcours spécifiques. On affirme la nécessité de maintenir les structures existantes, telles que 6^{ème} de consolidation ou SEGPA dans 8,2% des réponses, tandis que le caractère

indispensable de structures spécifiques dotées de personnel spécialisé est affirmé dans 10,4% des réponses.

Une proportion un peu plus faible met en avant le caractère indispensable d'aménagements particuliers de la scolarité au collège pour ces élèves en " grande difficulté ". Sur les 8,5% de réponses qui concernent l'aménagement des parcours, 2,7% évoquent une orientation dès la sortie du primaire, et 4,2% une orientation dès la fin de la 5^{ème} vers l'apprentissage ou les formations professionnelles. D'autres suggestions portent sur l'aménagement des programmes (4,5%), qu'il s'agisse de défendre leur allègement ou de donner la priorité aux acquis de base. D'autres pistes sont évoquées, telles que "mettre ces élèves en situation de réussite" (5%), "développer les activités périscolaires" (4%), ou encore instaurer "un contrat entre l'élève et ses parents" (2,4%). Ces diverses modalités sont évoquées avec une fréquence assez comparable par tous les collèges, quelle que soit la tonalité sociale de leur recrutement ; seules les réponses des " individuels " (qui regroupent, rappelons-le, un certain nombre de parents) présentent quelques spécificités, en particulier une moindre tendance à prôner un recours à des spécialistes.

On note par contre que les collèges privés sont nettement plus réticents par rapport aux structures actuelles et au recours à du personnel spécifique. Ils mettent davantage en avant les formules d'enseignement par petits groupes (19,1% contre 14,2% dans les seuls collèges publics). Ils évoquent également plus souvent d'autres solutions pédagogiques non structurelles telles que la modalité " mettre les élèves en situation de réussite " (6,7% contre 4,7%).

Certains ajouts et commentaires originaux apparaissent sur le forum et dans les débats. Ils concernent tout d'abord la question de l'admission automatique au collège des élèves de primaire. Des enseignants estiment qu'on devrait faire redoubler davantage dès les premières années d'apprentissage, d'autres qu'on ne devrait "*pas faire passer au collège des enfants n'ayant pas le niveau*". Cependant, l'examen des réponses au questionnaire montre que cette position est extrêmement minoritaire. D'autres soulignent que face à ces élèves le maître mot devrait être l'adaptation : adapter les programmes, les recentrer sur les pré-requis préalables aux apprentissages, adapter les horaires habituels, adapter les effectifs et les méthodes pédagogiques. On souligne qu'il faut mettre en oeuvre quelque chose de vraiment différent si l'on veut parvenir à faire réussir ces élèves qui sont souvent en échec depuis plusieurs années.

Mais c'est de nouveau le suivi individuel qui domine. Il peut s'agir de faire suivre ces élèves par un professeur, voire un autre adulte du collège ou un enseignant spécialisé, pour les aider dans leur scolarité courante. Certains parlent de suivi par un professeur "fil rouge" capable d'accompagner les élèves en assurant un suivi transversal sur les méthodes, en faisant les liens entre les cours... Certains collèges évoquent l'organisation de "*semaines de rattrapage avec équipe d'enseignants et d'éducateurs*". Parlant aussi "d'étayage" continu par des spécialistes en charge des diagnostics initiaux tout au long de la scolarité, les enseignants semblent se rallier à une vision "médico-sociale" de l'échec scolaire, comme s'il échappait complètement à leurs possibilités d'action. On trouve néanmoins encore des professeurs, qu'il faut peut-être ici taxer d'optimisme, pour affirmer "*qu'il suffirait que l'unité classe ne*

dépasse pas 15 élèves et tout deviendrait possible”, ou encore que les nouvelles technologies rendent aujourd’hui possible ce suivi individualisé.

Dans certains collèges, les élèves ont pu s’exprimer sur cette question et afficher une volonté d’entraide : *“avoir un tuteur-élève”* ou *“les mettre à côté d’un élève qui pourrait le aider... être sympa avec eux et compréhensif”*, mais les enseignants aussi doivent *“insister un peu sur eux, leur donner des cours particulier ou des rendez-vous...il faudrait s’occuper beaucoup plus d’eux”*. Mais ils soulignent aussi la nécessité *“d’essayer de les comprendre”* et de leur *“faire comprendre qu’ils foutent leur vie en l’air”*. Loin des considérations en termes de déficience ou de lacunes disciplinaires, les élèves restent convaincus que *“si chacun veut travailler et réussir, il le peut”*.

L’isolement des élèves de SEGPA est fréquemment dénoncé dans les débats tenus dans les établissements. Cependant, les collèges se sentent beaucoup moins concernés par cette question, puisque le taux de non réponse atteint 60%.

Question 12.2 :

Comment intégrer, le plus possible, les élèves de SEGPA dans la vie du collège ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Contacts entre enseignants SEGPA/autres enseignants	14,6	10,4	17,2	15,9	8,9
Associer les SEGPA à un LP	3,2	2,6	2,5	3,4	3,0
Les intégrer par la vie scolaire et culturelle de l’établissement	39,1	49,4	37,7	37,1	42,6
Prévoir des locaux communs	13,3	15,6	13,5	12,2	15,4
Autres	25,0	18,8	25,4	26,7	25,4
Il n’est pas souhaitable d’intégrer les élèves de SEGPA	4,8	3,2	3,7	4,7	4,7

Les voies d’une meilleure intégration passent avant tout par une participation des élèves de SEGPA à la vie scolaire et culturelle de l’établissement (39,1%), elle-même facilitée par l’existence de locaux communs (13,3%), ces deux réponses étant souvent associées. Des contacts plus nombreux entre les enseignants des SEGPA et leurs collègues du collège sont également préconisés (14,6%). Alors que ces diverses réponses tendent à distinguer le moins possible ces élèves des “ autres ”, des points de vue très minoritaires s’expriment, soit pour estimer souhaitable d’orienter plus nettement ces sections d’enseignement vers les formations professionnelles par l’association des SEGPA à des Lycées Professionnels (3,2%), soit pour contester le bien fondé de l’intégration de ces élèves dans la communauté du collège (4,8%). On note sur toutes ces questions la volonté encore plus marquée d’intégration des élèves de SEGPA dans les réponses des “ individuels ” (faut-il y voir le point de vue de parents ?). De même, la demande de contacts entre enseignants est plus forte dans le réponses émanant des collèges de ZEP.

Les débats semblent montrer que la question des SEGPA apparaît moins délicate que celle des élèves en grande difficulté en dehors des SEGPA. Face à ce public perçu comme bien spécifique, puisque “recruté” sur la base de tests psychologiques, les enseignants qui en ont la charge, affirment sans état d’âme qu’ils adaptent les programmes au niveau de leurs élèves, que c’est leur rôle de les introduire à une certaine civilité, de les préparer à la vie sociale. Face à des jeunes de milieu socio-culturel en général très défavorisé, on n’hésite pas à développer des activités culturelles et on s’efforce d’instaurer un contact avec les familles pour faire comprendre, voire justifier, le travail réalisé en SEGPA. Les propos critiques concernent avant tout la difficulté d’orienter les jeunes vers des filières professionnelles correspondant à leurs vœux et à de réelles possibilités d’insertion ; mais on déplore aussi la réticence des familles à accepter une orientation de leur enfant en SEGPA en raison de la mauvaise image de cette filière.

Des propos complémentaires apparaissent sur le forum. Certains affirment que pour mieux intégrer les élèves de SEGPA, il faudrait implanter ce type de structure dans chaque collège : *“On banaliserait ainsi ce type de classe... Il serait plus facile de faire accepter l’admission dans cette structure aux parents et à l’intéressé”*. D’autres, plus nombreux, soulignent qu’il est essentiel de bien différencier problèmes intellectuels et problèmes sociaux, et que rien n’est prévu pour les élèves posant des problèmes non pas intellectuels mais comportementaux. Aucun ne se risque à souhaiter la création de classes spécifiques mais la question reste posée, sachant qu’il existe des expériences telles que les conventions PJJ-Etablissement ou les “école hors les murs”, citées plus que véritablement discutées dans les interventions ou les débats.

Si les SEGPA ne sont jamais véritablement contestées dans leur finalité, c’est parce qu’elles rencontrent la conviction, fortement ancrée, que ces élèves “spéciaux” ont besoin d’un enseignement spécifique et y ont droit. Dans cette perspective, cette filière particulière, au demeurant très pérenne au travers des différentes réformes de structures, ne saurait en aucun cas être considérée comme une entorse au collège unique. La question reste ouverte de l’empan ou des contours de cette prise en compte explicite de la spécificité, voire, plus simplement de la difficulté ? Ce thème est au cœur des débats autour du mode de groupement des élèves dans les classes et plus encore de ceux très vifs concernant les parcours au collège.

VI. Constituer des classes et gérer des parcours

Le milieu d'apprentissage de l'élève est très différent, selon que sa scolarité se déroule dans une classe de niveau homogène, forte ou faible, ou au contraire dans une classe hétérogène. On sait, par les recherches, que les progressions et les attitudes des élèves sont influencées par le profil de la classe fréquentée : les écarts de progression entre élèves sont moins marqués dans les classes hétérogènes, et les classes homogènes s'avèrent particulièrement néfastes pour les élèves les plus faibles. A travers la constitution des classes, se construisent de fait des cursus différents du fait d'une couverture inégale des programmes selon le niveau de la classe par exemple. Cette question amène les communautés éducatives à débattre de l'existence et de l'opportunité de classes spécifiques et, plus largement, de filières diversifiées au sein même du collège. Il s'agit d'un point central quant à la nature du collège pour tous.

VI.1. Classes homogènes, classes hétérogènes ?

La question du mode de groupement des élèves le plus juste, le plus efficace et aussi le plus "gérable" d'un point de vue pédagogique apparaît relativement conflictuel chez tous les acteurs, qui y ont répondu assez massivement (taux de non réponse de 14,4%). En outre, ce thème a été extrêmement présent dans les débats en collège.

Question 9.1 :

Doit-on privilégier systématiquement les classes hétérogènes, par exemple en abandonnant les classes constituées par les options diverses ? Au contraire, cet objectif vous semble-t-il discutable ou impossible ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Oui sans précision	11,7	14,4	11,7	12,0	10,8
Oui car les classes d'élèves faibles sont difficiles à gérer	3,0	2,1	4,4	3,4	3,0
Oui, les classes hétérogènes créent une émulation	6,4	5,9	6,2	5,4	6,5
Oui, les classes hétérogènes empêchent la formation de classes ghettos	5,2	4,2	5,7	4,7	5,3
Oui, mais avec effectifs limités	21,5	16,0	20,9	23,1	20,5
Oui, mais avec en outre des groupes de besoin	16,1	14,8	15,4	16,0	15,7
Oui, mais il faut garder des classes à option	12,8	11,4	14,3	13,6	14,1
Non, car...					
Les classes hétérogènes freinent l'effort, nivellent par le bas	6,1	8,2	6,0	6,2	6,3
Caractère vain et démagogique du collège unique et des classes hétérogènes	3,1	3,5	1,8	2,6	4,6
Il faut garder des classes spécifiques notamment pour les élèves faibles	7,6	8,2	6,7	7,1	8,0
Autres raisons	6,5	11,4	6,9	5,9	5,2

Globalement, c'est un jugement favorable aux classes hétérogènes qui domine, mais rarement sans ajouts et conditions : 11,7% d'opinions "favorables sans précision" et 14,6% d'opinions favorables appuyées par des arguments, mais aussi 50,4% de jugements de type "oui mais", c'est à dire favorables "à condition que". Les données chiffrées confirment donc nettement ce qui était perceptible à travers les débats en collèges ou les interventions sur le forum, à savoir que l'hétérogénéité n'est acceptable que si elle s'accompagne d'effectifs plus faibles, et/ou de possibilités étendues de groupes de niveaux ou de classes dédoublées, 66% des réponses favorables étant assorties de conditions.

Les opinions défavorables aux classes hétérogène (23,3% des réponses) sont toujours justifiées, ce qui indique sans doute que l'hétérogénéité des classes reste perçue comme une norme institutionnelle. Il n'est certes pas impossible que cette opinion soit quelque peu sous-estimée dans les participations écrites des collèges, nécessairement "policées" en raison de leur forme écrite, les débats ayant fait apparaître des positions plus tranchées, exprimant de manière plus directe, voire brutale, une opposition aux classes hétérogènes.

Examinons plus en détail les réponses des défenseurs des classes hétérogènes. Ce qui domine, c'est un jugement favorable à ces classes sous réserve que les effectifs y soient moins nombreux (21,5% des réponses), ou encore qu'elles soient doublées de groupes de besoin (16,1%), ou n'excluent pas des regroupements par option (12,8%). Les caractéristiques du public des collèges modulent quelque peu ces réponses. La clause d'effectifs plus restreints est plus souvent mise en avant dans les collèges moyens que dans les collèges ZEP. Par contre, ces derniers donnent un peu plus de poids au désir de voir préservées des classes à option ; ils sont assez proches sur ce point des collèges accueillant le public le plus favorisé. Les collèges privés soulignent plus souvent la nécessité de coupler les classes hétérogènes avec des groupes de besoin.

Parmi les opinions favorables aux classes hétérogènes, certaines, certes moins nombreuses (14,6% au total), insistent sur la valeur pédagogique intrinsèque de ces classes. Ainsi, sont mis en avant l'émulation entre élèves (6,4%), et aussi le fait qu'elles évitent de constituer des classes ghettos 5,2%) par ailleurs difficiles à gérer (3,0%). Ces deux derniers arguments sont plus souvent avancés dans les collèges ZEP (10,1% des réponses, contre 8,3% dans les collèges au public plus favorisé que la moyenne). On remarque que même chez les défenseurs les plus inconditionnels (faut-il dire les moins "conditionnels" ?) des classes de niveau, sont fréquemment associées des conditions : on soutient à la fois que ces classes créent une émulation mais en précisant par ailleurs qu'elles ne sont gérables que si les effectifs sont limités.

Les propos tenus lors des débats et les interventions sur le forum éclairent les arguments mis en avant par les défenseurs, parfois passionnés, des classes hétérogènes et des classes homogènes. Pour défendre les classes hétérogènes, on estime que la classe, "*c'est une bonne équipe où tous ne sont pas là pour marquer des buts*", ou encore que c'est l'hétérogénéité "*qui fait la richesse d'un cours*", à

condition toutefois de ne pas dévaloriser ceux qui ne sont pas *"bons dans toutes les matières"*. On précise aussi que l'intérêt pédagogique des classes hétérogènes et la facilité de leur gestion par les enseignants varient selon les disciplines, l'un comme l'autre étant plus élevés en EPS ou en technologie qu'en Français ou en mathématiques. Enfin, ceux qui défendent les classes hétérogènes contre les classes de niveau, soulignent que, qui dit bonne classe dit aussi mauvaise classe, classe ghetto dont aucun enseignant ne voudra. Les classes homogènes pose aussi un problème éthique car, dit-on dans un débat, *"il ne faut pas créer des classes où l'on ne mettrait pas nos propres enfants"*.

Venons-en à présent aux arguments mis en avant par les adversaires des classes hétérogènes. Non seulement les classes homogènes sont plus faciles à gérer, elles correspondent aussi à l'intérêt des élèves. Coexistent la conviction selon laquelle les classes hétérogènes seraient particulièrement nuisibles aux élèves les plus faibles (7,6%), ainsi que la thèse affirmant que les classes hétérogènes freineraient les élèves les plus forts, avec pour résultante un nivellement par le bas (6,1%). La constitution de classes de niveaux dès la 6^{ème}, qui pourrait se faire, suggère une intervention, sur la base des résultats des évaluations, réconcilierait l'intérêt des élèves faibles et celui des plus "doués" dont on estime qu'ils s'ennuient avec les premiers. On remarque que l'intérêt de garder des classes spécifiques pour les élèves faibles est un peu plus souvent souligné dans les collèges au public plus favorisé que la moyenne (8%), que dans les collèges ZEP (6,7%). Notons aussi que l'argument selon lequel la constitution de classes homogènes freinerait, dans les collèges faibles, la fuite des bons élèves ne recueille que très peu de suffrages : 1% dans l'ensemble, mais avec un maximum à 2,3% dans les collèges ZEP. Enfin, les collèges privés, un peu plus portés à critiquer les classes hétérogènes, soulignent un peu plus souvent qu'elles sont défavorables aux élèves les plus forts (8,3% contre 5,7% dans les seuls collèges publics).

La question sur la constitution des classes a par ailleurs permis l'expression de propos (relativement rares, puis que correspondant à 3,1% des réponses) mettant plus directement en cause le collège pour tous du type *"les classes hétérogènes donnent des illusions aux élèves les plus faibles"*, *"c'est démagogique de vouloir mettre tous les élèves ensemble dans les mêmes classes"*. Ces propos sont moins rares dans les réponses des collèges au public relativement favorisé (4,6%) que dans celles des collèges ZEP (1,8) ou des collèges moyens (2,6%). Le forum présente sur ce point des propos très explicites : *"c'est purement idéologique de faire croire que mettre tout le monde dans la même classe c'est donner les mêmes chances à tous; au contraire, c'est exclure les enfants en grandes difficultés"*.

Toujours est-il que si l'on somme les diverses réponses favorables aux classes de niveau homogènes, on regroupe d'un côté un peu plus d'un cinquième des réponses dans les collèges de ZEP (21,4%), et un petit peu plus dans les collèges moyens (21,8%), et de l'autre près d'un quart des réponses dans les collèges au recrutement moins populaire (24,1%), et légèrement plus dans les collèges privés (24,6%),

Notons enfin que les réponses des individuels sont globalement moins favorables aux classes hétérogènes, et donc plus favorables aux classes de niveau, défendues

dans 31,3% des réponses. L'examen des arguments contre les classes hétérogènes montre en particulier la sur-représentation de la rubrique "les classes hétérogènes nivellent par le bas" (8,2%, contre 5,5% dans les collèges au public relativement favorisé par exemple). Par contre, les arguments s'en prenant plus directement au collège pour tous sont un peu moins répandus chez les individuels que dans ce dernier type de collège.

A la question, complémentaire à la précédente, celle des modalités de groupement à la fois les plus justes et les plus efficaces, les réponses évoquent massivement (plus de 50%) la constitution de petits groupes (groupe de besoin, classes de dédoublées...) venant s'adjoindre aux classes. Ceci est particulièrement vrai dans les collèges ZEP, alors qu'à l'inverse les individuels sont moins sensibles à cet argument. Les autres réponses ont des statuts divers. "Eviter de regrouper les élèves par option" est une autre solution, beaucoup moins souvent citée (5,3%), et nettement plus évoquée dans les réponses des collèges accueillant un public plus favorisé que la moyenne (7,8%), collèges sans doute davantage concernés par l'utilisation stratégique des options par les familles pour placer leurs enfants dans telle ou telle classe ou établissement. Les deux autres modalités reviennent en fait à atténuer l'hétérogénéité des classes, à défendre une hétérogénéité "modulée" comme le spécifient certains questionnaires. On défend ainsi le maintien de classes constituées sur la base des options (15,3 % en moyenne, encore un peu plus en ZEP), ou encore la constitution de modes de groupement spécifiques pour les élèves les plus forts (12,6%, jusqu'à 13,8% dans les collèges les plus favorisés, et même 17,7% dans les collèges privés), ces deux modalités de réponse étant souvent associées à la défense de groupes plus restreints complémentaires aux classes.

Le poids de la modalité "prévoir quelque chose pour les élèves forts" illustre la prégnance de l'idée selon laquelle le collège tel qu'il est actuellement organisé tend à "sacrifier" les élèves les plus forts, conviction particulièrement répandue chez les individuels où elle atteint le chiffre de 17,2%. On peut aussi penser que les enseignants s'étant manifestés de façon isolée osent s'exprimer sur des questions relativement tabou de manière plus franche que dans les débats ayant présidé aux participations écrites des établissements.

Question 9.2 :

Quelles modalités de regroupement vous semblent les plus justes et les plus efficaces ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Demi-groupes, classes dédoublées, groupes de besoin	50,8	45,5	53,8	49,4	47,6
Eviter de regrouper les élèves par options	5,3	4,0	5,1	5,9	7,8
Maintenir le regroupement des élèves par option, par langue	15,3	15,5	16,6	14,7	15,4

Prévoir des solutions pour les élèves les plus forts	12,6	17,2	8,3	13,0	13,8
Autres	16,0	17,8	16,2	17,0	15,4

Pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité des classes, les répondants mettent très nettement en avant la réduction des effectifs pour un tiers des réponses, un petit peu plus chez les "individuels" et petit peu moins dans les collèges ZEP. La formation des enseignants, notamment à la pédagogie différenciée, ainsi que le développement de la concertation grâce à l'intégration d'heures prévues à cet effet dans les emplois du temps des enseignants constituent le second type de réponse. Mais on précise que les méthodes et les modes de groupement relevant de la pédagogie différenciée sont vains dès lors que les écarts entre les élèves sont trop importants...

Si dans l'ensemble ces deux pistes -formation et concertation- ont un poids équivalent (16% environ), les réponses des individuels valorisent nettement plus la formation des enseignants, alors que celles des collèges ZEP mettent davantage l'accent sur la concertation. A l'inverse, les collèges privés valorisent davantage la formation, mais aussi la baisse des effectifs, et mettent moins en avant la concertation. Le recours aux aides éducateurs est évoqué par 6,7% des réponses à nouveau plus souvent dans les collèges ZEP (8,8%) qui en sont davantage dotés. Enfin, les réponses font apparaître une modalité "contrôler l'hétérogénéité" qui revient à réaffirmer que pour aider les enseignants à la gérer, il faut tout simplement qu'elle ne soit pas trop importante. L'hétérogénéité est donc acceptable si.... elle n'est pas trop forte, avec tout le flou qui entoure ce jugement, et surtout, on l'a vu, à des multiples conditions.

Question 9.3 :

Comment aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité des élèves dans leurs classes ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Formation, notamment à la pédagogie différenciée	16,3	20,4	14,7	15,6	15,5
Contrôler l'hétérogénéité	15,1	16,3	14,1	13,6	14,4
Prévoir des heures de concertation	16,1	9,6	18,2	16,3	16,6
Faire participer les aides éducateurs	6,7	5,9	8,8	6,5	7,2
Réduire les effectifs	33,7	34,8	32,6	33,7	33,2
Autres	12,0	13,0	11,7	14,3	13,1

En conclusion, il apparaît une tension entre volonté de réussite pour tous et élitisme, ou entre un idéal vivace et un profond sentiment d'impuissance. Cette tension et cette ambivalence se retrouvent à propos des classes et dispositifs spécifiques (classes à option, classes pour élèves en difficulté, de type 6^{ème} de consolidation, 4ème d'aide et de soutien ou 3ème d'insertion), qui faisaient l'objet de la question 11 de la trame de débat (et sur lesquels 23,5% des questionnaires n'ont pas donné

d'opinion). Comme le montre le tableau ci-après, ces structures font l'objet d'un jugement positif dans la très grande majorité des réponses, puisque 10,2% d'entre elles seulement traduisent un rejet explicite de ces dispositifs ou de ces classes.

Question 11.1 :

Bien des collèges comportent des classes spécifiques (6^{ème} de consolidation, 4^e d'aide et de soutien, 3^e d'insertion...). Ces formules permettent-elles au collège de répondre à sa mission d'école pour tous, ou l'en éloignent-elles ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Favorable sans précision, ou autres précisions	28,3	35,2	33,0	28,1	24,8
Pour 6 ^e de consolidation à effectif restreint et recrutement sur E.C.	8,6	5,0	6,8	7,9	10,6
Besoin de filières spécialisées pour élèves faibles	13,0	13,5	11,9	13,3	13,5
Nécessité de diversifier des voies au sein du collège	15,3	11,4	13,5	15,7	15,7
Revaloriser les classes spécifiques aux yeux des parents	5,5	4,5	5,7	4,4	5,7
Nécessité d'un personnel volontaire et spécialisé	9,2	7,7	8,6	9,4	11,1
Besoin de passerelles	10,0	10,6	9,5	9,9	8,5
Défavorable sans précision ou autres raisons	3,5	4,8	3,8	4,5	3,6
Défavorable car ces filières deviennent des ghettos	6,7	7,4	7,3	6,8	6,5

Un peu plus du quart des réponses (28,3%) émettent un avis favorable, sans précision ou pour des raisons variées. Parmi ces raisons très rares, on peut citer celles qui affirment une opposition tranchée au collège unique (1,2%), ou celles soulignant l'existence "d'esprits concrets" auxquels ces dispositifs seraient précisément destinés (1,8%). Si l'on agrège à ces opinions favorables les réponses défendant les 6^{ème} de consolidation ou plus largement les filières spécialisées pour les élèves faibles, on obtient le chiffre tout à fait important de 50%. Mais au-delà de cette affirmation forte de l'intérêt pédagogique des classes spécifiques, ressort le souhait d'une certaine diversification au sein d'un collège qui n'imposerait pas une voie unique (15,3%), et la nécessité tout aussi impérative de prévoir des dispositifs ou des filières spécifiques pour les élèves les plus faibles (13%).

Ce thème de la diversification, présent dans 28,3% des réponses, est un petit peu plus souvent mis en avant par les collèges au recrutement social moyen et les collèges les plus favorisés, ainsi d'ailleurs que dans les collèges privés, plus nombreux à souligner la nécessité de structures spécialisées pour les élèves faibles. A l'inverse, le thème de la diversification est moins prégnant dans les réponses émanant des "individuels" ou des collèges de ZEP. D'autres modalités de réponse apportent d'une certaine manière des nuances à ce point de vue en soulignant que ces dispositifs doivent être accompagnés de passerelles (10%), ou encore être pourvus en personnels spécialisés et/ou volontaires (9,2%). On souligne également

qu'il conviendrait d'en revaloriser l'image auprès des parents (5,5%). Enfin, une mention spéciale est faite dans 8,6% des réponses à la 6ème de consolidation aux effectifs restreints dont on précise qu'elle devrait recruter les élèves sur la base des évaluations de 6ème. Cette structure est particulièrement appréciée dans les réponses des collèges les plus favorisés, et nettement moins dans celles des individuels et des collèges ZEP. Mais on ne sait si ces réponses portent précisément sur l'organisation de classes de consolidation spécifiques, qui n'existent en fait que dans 16% des collèges au niveau national, ou sur le principe de dispositifs intégrés de consolidation de nature variée mis en place dans six collèges sur dix, souvent dans un souci explicite d'éviter de reconstituer une classe ghetto, comme le souligne le rapport de l'Inspection Générale.

En ce qui concerne les réponses défavorables à ces dispositifs ou à ces classes, elles sont le plus souvent justifiées par leur potentialité ségrégative : dans 6,7% des réponses, on souligne qu'elles tendent à devenir des ghettos, mais seulement dans 5,9% des collèges privés. Dans les débats et les interventions sur le forum, cette notion de filières ghetto est très présente. *“Les classes spécifiques présentent le risque de constituer des filières à l'intérieur du collège”* développant *“le syndrome CPPN.”*

Par ailleurs, les adversaires des classes spécifiques soulignent aussi qu'elles sont peu efficaces car bien peu d'élèves rejoignent une voie “normale” après une classe comme la 4ème d'aide et de soutien. Notons que les chiffres de la DEP/DPD montrent qu'en fait près de 15% des élèves de ces classes rejoignent une 4ème générale, et 8% une 3ème générale, alors que 18% s'orientent vers une 4ème technologique et plus de 36% vers une 3ème d'insertion. Toujours est-il que ces classes n'apparaissent pas en mesure, aux yeux de leurs adversaires, de permettre à un pourcentage significatif d'enfants de combler leurs difficultés et de rejoindre l'itinéraire “standard”.

Mais doit-on et peut-on défendre le concept même d'itinéraire standard ? C'est la question que posent les défenseurs des classes spécifiques et des classes homogènes. Ce qui est mis en avant à nouveau, c'est la nécessité de tenir compte les élèves dans leur diversité, sans sacrifier ni les meilleurs ni les plus faibles : *“Il faut que la machine Education Nationale s'adapte à l'enfant le plus fragile”*.

Plusieurs interventions et débats estiment que ces questions devraient être traitées de manière moins idéologique et plus pragmatique. En particulier, il serait dommage de supprimer les classes avec options ou projets particuliers uniquement par crainte de constituer sur cette base des classes homogènes. Ces classes sont en effet perçues comme pouvant motiver les élèves, en se greffant sur leurs intérêts, et surtout comme susceptibles d'ouvrir leur horizon culturel. Peut-être serait-il possible d'en contrôler l'accès, au delà du seul volontariat des élèves, en tenant compte de leur niveau scolaire pour panacher ces classes, y compris en prévoyant un *“quotas d'élèves en difficulté”*. On remarque aussi qu'il y aurait moins de biais sociaux si les possibilités de classes à option étaient plus nombreuses, ou si l'on informait davantage les parents dès le CM2, le “vivier” étant dès lors plus ouvert. Mais au total, les classes à option suscitent moins de débats que les classes visant spécifiquement les élèves en difficulté.

A leur propos, la seconde partie de la question invitait à imaginer des alternatives, qu'il s'agisse de structures spécifiques nouvelles ou d'anciennes formules à réinstaurer. Mais le taux de non réponse a été en l'occurrence très élevé (60,1%).

Question 11.2 :

D'autres formules seraient-elles souhaitables ? Lesquelles ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens.	Favorisés
Rétablir les 4 ^e – 3 ^e Technologiques	37,7	35,1	30,9	35,7	42,4
Rétablir les 6 ^e – 5 ^e en 3 ans	11,8	10,7	11,4	13,5	10,2
Maintenir la voie de l'apprentissage et les CPA	8,3	8,4	9,1	8,9	7,3
Recréer des filières de type CPPN	5,0	4,6	6,3	3,3	5,6
Autres solutions	37,1	41,2	42,3	38,6	34,5

La question demandait si "d'autres formules" apparaissaient souhaitables. A côté de réponses très dispersées, ce qui domine est le souhait de voir rétablies les 4^e et 3^e technologiques, cité dans 37,7% des réponses, et même 42,4% dans les collèges les plus favorisés, le chiffre correspondant n'étant que de 29,6% dans les collèges privés. Rappelons que, maintenues dans les lycées professionnels, les 4^e et 3^e technologiques étaient très minoritaires dans les collèges et que certaines académies n'en comptaient aucune. Notons que c'est dans les collèges favorisés, qui n'en possédaient pas, que l'on souhaite leur rétablissement ! Le rétablissement des CPPN est beaucoup moins souvent évoqué : 5%, un peu plus dans les collèges ZEP. Les cycles expérimentés il y a quelques années, étalant sur 3 années la classe de 6^e et la classe de 5^e sont également cités dans 11,8% des réponses, sans doute comme une alternative à la 6^e de consolidation. Enfin, on évoque le maintien ou le développement de l'apprentissage, avec ou sans passage par une classe de CPA.

Les débats et les interventions sur le forum permettent d'évoquer quelques autres solutions. On suggère, par exemple, des formules pédagogiques moins rigides, de type "dispositif d'étayage de la 6^e à la 3^e", en parallèle avec les classes courantes, encadrées par des équipes incluant un instituteur spécialisé. D'autres soulignent le manque de structure spécifique, intermédiaire entre la 3^e et les SEGPA. Certains posent plus largement la question de savoir s'il ne faudrait pas introduire davantage de diversité dans le 3^e cycle du collège. Enfin, on soupçonne que l'accès à ces structures spécifiques doit faire l'objet d'un contrôle : *"Peut-être faut-il les généraliser davantage mais avec des règles bien établies, en particulier ne pas y envoyer des élèves qui posent des problèmes de discipline"*.

Au total, les classes spécifique ne semblent pas antinomiques avec le concept de collège pour tous. Pour certains, elles permettent au collège de remplir sa mission en *"démultipliant les circuits"*. On souligne, lors d'un débat, que si une certaine diversification est nécessaire au sein du collège unique, on a appris par l'expérience (classes de transition, CPPN, CPA) les inconvénients qu'il y a à gérer cette question

par la mise en place de filières souvent étanches de fait. Et les enseignants de prôner une gestion de la diversité des élèves par la modulation du temps, des séquences et des groupes, l'important étant de *“ne pas séparer complètement les élèves, sinon c'est la méconnaissance de l'autre, la porte ouverte à la violence”*.

VI.2. Les parcours et l'orientation des élèves au collège

Au delà de la défense d'une certaine mixité sociale au collège, c'est en filigrane la question des parcours qui se trouve posée. Notons d'emblée que des interrogations sur le bien-fondé d'une scolarité générale jusqu'à 16 ans sont lancées très spontanément dans certains débats, notamment dans de petits collèges ruraux. Aux yeux des parents comme des enseignants, les élèves seraient peu ambitieux, ne voudraient pas quitter leur région, voire leur canton, ne percevraient pas l'utilité de cours généraux ou de disciplines comme les langues étrangères. Dans ce cas, il serait préférable de les orienter plus tôt vers des métiers manuels. Cette opinion peut prendre la forme euphémisée, dans les réponses au questionnaire, d'un souhait de voir rétablies des possibilités d'orientation plus précoces.

La question concernant les cycles (8.2) a, semble-t-il, provoqué un certain embarras puisque le pourcentage de non réponse atteint le niveau exceptionnel de 59,6%. On peut penser que l'organisation en cycles est trop récente pour que les enseignants s'estiment à même de la juger, à moins qu'il ne se sentent "agressés" par une question tabou qui les interpelle sur leur conception du collège. Toujours est-il que les chiffres globaux doivent être relativisés par ce "taux d'abstention" élevé.

Le découpage actuel en 3 cycles recueille l'approbation (sans précisions ni nuances) de 23,3% des répondants, un peu plus chez les "individuels" (26,1%), ou encore les collèges de ZEP (25%). Il faut aussi citer le chiffre très élevé observé dans les réponses des collèges privés (42%).

Question 8.2 :

Que pensez-vous de l'organisation actuelle en cycles ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Jugement favorable	23,3	26,1	25,0	23,3	24,6
Jugement défavorable sans précision	33,1	39,9	31,1	32,1	32,5
Défav., évaluer les acquis à l'issue de chaque cycle	7,2	5,8	4,9	8,2	3,7
Défav., examen entre les cycles	1,4	2,2	0,6	0,7	0,0
Défav., pouvoir les orienter à l'issue de chaque cycle	13,7	9,4	13,4	15,1	12,6
Défav., pouvoir les orienter à l'issue de chaque année	8,0	8,7	7,3	8,6	9,4
Défav., diversifier les classes de 3 ^{ème}	6,7	3,6	4,3	7,1	9,4
Défav., prof suivant les élèves tout au long d'un cycle	2,4	0,7	3,7	2,2	2,1
Défav., les parents ne doivent pas pouvoir s'opposer à une orientation	4,2	3,6	9,8	2,6	5,8

Les opinions des défenseurs des cycles sont assorties de nuances. Certains soulignent que la notion même de cycle suppose une concertation entre enseignants qui est loin d'être actuellement entrée dans les moeurs : *“Avant de chercher la coordination avec un autre degré d'enseignement, il faudrait d'abord assurer une réelle coordination à l'intérieur du collège : on ne se concerta pas ou bien peu tant à l'intérieur d'une discipline que d'une discipline à l'autre”*. Ce point apparaît nettement dans les réponses à la question 8.1, centrée sur les modalités d'amélioration des transitions en amont et en aval du collège, qui est assortie d'un taux de non réponse de 16,1%. En effet, 17% d'entre elles mettent en avant le besoin de faire se rencontrer les enseignants des différents niveaux scolaires; ceci vaut encore plus pour les réponses des individuels (19,2%), ce besoin étant relativement moins ressenti dans les collèges les plus favorisés (16,3%). Dans le même esprit, mais avec une fréquence bien moindre, on évoque la nécessité de former les enseignants aux programmes des écoles primaires et des lycées (4,2%), particulièrement dans les collèges accueillant le public le plus favorisé (4,9%).

Enfin, sur un tout autre registre, certains préconisent d'exploiter davantage la notion même de cycle, au sein du collège unique, en diversifiant les enseignements suivis : *“Un élève devrait pouvoir suivre un niveau 5ème en langue vivante, un niveau plus avancé dans une autre matière”*. Ce serait possible, d'après un parent d'élève, parce que dans le collège pour tous, *“le but étant de partir d'un certain niveau à la sortie du CM2 à un autre niveau de 3ème, avec durant les quatre années des aménagements de rythme selon les matières et les difficultés rencontrées... avec possibilité d'une année de plus ou de moins”*. *“Qu'est ce que ça fait que l'enfant arrive au but en 5 ans au lieu de 3 ? Le tout est qu'il se sente bien dans son collège et qu'il réussisse .”*

Question 8.1 :

Comment améliorer la transition avec l'école élémentaire, avec les lycées d'enseignement général, technique et professionnel, les formations en CFA ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Former les profs sur les programmes des écoles et des lycées	4,2	3,2	3,5	4,0	4,9
Faire se rencontrer les enseignants des différents niveaux	17,1	19,2	17,2	17,6	16,3
Améliorer la liaison CM2/6 ^{ème}	32,8	33,3	30,9	32,8	31,1
Améliorer la liaison 3 ^{ème} /2 ^{ème}	16,8	14,1	18,3	17,6	16,7
Orienter plus tôt vers la vie professionnelle, revaloriser les métiers manuels	13,6	11,8	12,6	12,3	15,0
Autres solutions	15,5	18,4	17,5	15,7	16,0

Toujours à propos de l'amélioration du fonctionnement actuel, la distribution des réponses écrites fait apparaître un certain consensus sur la nécessité de renforcer la relation CM2/6ème (près d'un tiers des réponses). On sait qu'au niveau national,

des actions spécifiques concernant cette liaison ont été mises en place dans sept collèges sur dix, prenant le plus souvent la forme d'un accueil des élèves de CM2 au collège, de rencontres pédagogiques, de constitution en commun des classes de 6^{ème}. Mais dans les réponses écrites des collèges, aucune solution particulière ne se dégage (ce qui justifie les regroupements des diverses modalités du code); tout au plus peut-on noter que la rubrique initialement prévue "faire détecter dès le primaire les difficultés des élèves" est celle qui est le plus souvent citée, avec 5,8% des réponses, devant la modalité "faire continuer en collège des activités entamées en primaire (3,4%).

Le souci d'améliorer la liaison primaire/collège est légèrement plus affirmé dans les réponses des individuels (33,3%), et un peu moins dans celles des collèges ZEP (30,9%), peut-être parce que davantage d'initiatives ont déjà été prises dans ce domaine. De manière générale, dans les débats en collège, la tonalité est en général positive quant aux progrès réalisés ces dernières années dans la liaison CM2/6^{ème} (même si par ailleurs le dernier rapport de l'Inspection Générale la désigne comme un des points faibles du système d'enseignement). Toujours est-il que cette perception positive par la communauté éducative constitue l'argument le plus fort en faveur du premier cycle actuel, cycle d'adaptation dont la priorité consiste à conforter les acquis à l'entrée en 6ème.

Des opinions plus critiques sur le premier cycle s'expriment également dans les diverses modalités regroupées dans la rubrique "améliorer la liaison CM2/6^{ème} ». Il ne faudrait pas y admettre les enfants trop justes (2,4%) et/ou prévoir davantage de possibilité de redoublements de la 6ème (1,2%). Le fait de suggérer d'étendre les possibilités de redoublement de la 6ème est un peu moins rare chez les individuels (2,2%). De même, la rubrique regroupant les réponses du type "on ne devrait laisser entrer au collège que les élèves qui ont un niveau minimum" est un peu moins rare à nouveau chez les individuels (3,8%). Les parents (assez nombreux à répondre sous cet intitulé d'individuels) seraient donc particulièrement sensibles aux problèmes inhérents à la liaison CM2/6ème, et notamment à la question de la remédiation aux difficultés des élèves du primaire les plus faibles. Les possibilités d'organiser sur 3 ans des deux premières années du collège, expérimentées il y a quelques années, sont très rarement défendues (1,6%), un peu plus dans les collèges ZEP (2,2%). Mais au total, c'est la volonté de prendre en charge au mieux les élèves tels qu'ils se présentent à l'entrée en 6^{ème} qui s'exprime très majoritairement dans les réponses et non le renvoi de tous les problèmes, et de tous "les élèves à problèmes", dans le niveau scolaire qui précède.

Les réponses révèlent également une forte préoccupation, certes un peu moins prégnante que celle de la liaison primaire/collège : l'articulation entre le collège et le lycée. En moyenne, ce thème apparaît dans 16,8% des réponses, il est fréquemment associé au souci de l'articulation CM2/6ème. Les réponses des collèges ZEP et celles des collèges moyens y sont particulièrement sensibles (respectivement 18,3 et 17,6%), alors que les individuels y sont un peu moins (14,1), ainsi que les collèges privés (13,5%). On trouve peu de traces dans les différentes interventions des difficultés spécifiques à cette relation inégale entre le collège et les lycées, évoquées par le rapport de l'IGAEN, et que l'on peut résumer par la formule « *le lycée décide, les collèges exécutent* ».

Mais la réflexion sur les relations entre le collège et les structures de scolarisation en aval évoque à nouveau ce qui est perçu comme une carence de l'organisation actuelle, à savoir l'ouverture vers les formations et les réalités professionnelles. La liaison avec ces formations serait plus facile, dit-on, si on revalorisait (mais rien n'est dit sur le comment) les métiers manuels ou l'apprentissage (5,8%), ou si les orientations vers ces filières pouvaient prendre place dès la fin de la 5ème ou la 4ème (7,8%). Si dans l'ensemble de la population, ce type de réponse regroupe 13,6% des opinions, ce chiffre est sensiblement plus faible chez les "individuels" (11,8%), ce qui confirme leurs réticences à l'égard de toute orientation précoce. Le thème de la revalorisation des métiers manuels est plus fréquents dans les collèges défavorisés (15%) que dans les collèges populaires, peut-être parce qu'il vise principalement les élèves de collèges autres que le vôtre...

Sans parler d'orientation ni toucher aux structures, une certaine diversification pourrait également se faire par la voie des options. On suggère de proposer plus d'options en 3^{ème} pour motiver les élèves, éventuellement avec des classes de 3ème à horaires plancher et un renforcement des horaires pour des disciplines choisies par les élèves en fonction de leurs goûts et de leurs motivations. D'autres soulignent que *"c'est le cycle 3 qui pose le plus de problèmes"*, par sa faible diversification. On suggère aussi l'introduction d'options professionnelles dès la 4ème, ou encore des options *"découverte de l'entreprise"*, pour que les élèves puissent développer d'autres compétences, mais toujours au sein de la structure collège. Une alternative serait que tout élève puisse faire un *"passage"* dans un lycée professionnel, non pour y prendre une orientation irréversible, mais pour explorer le *"milieu manuel"*. L'essentiel étant de créer des options *"qui développent de réelles compétences et non des filières"*.

Mais le rejet de toute *"filiarisation"* au collège ne fait pas l'unanimité. Un des arguments forts des défenseurs du cycle central réunissant 5ème et 4ème est précisément qu'il rend impossible l'orientation en fin de 5^{ème}. Comme le souligne un intervenant, *"les cycles garantissent le collège pour tous"*. Et c'est sur ce point que vont se concentrer les critiques de l'organisation actuelle en cycles. Le tableau 8.2 fait bien apparaître que la tonalité dominante des réponses est à la critique, argumentée ou non. Dans l'ensemble des réponses, on compte 33,1% d'opposition aux cycles. C'est dans les réponses des individuels que s'exprime le plus souvent une opposition aux cycles non argumentée, avec le chiffre important de 39,9%, alors que c'est dans celles des collèges de ZEP qu'elles sont les moins nombreuses (31,1%), et surtout dans les collèges privés (27,5%), plus attachés sans doute à garder tous leurs élèves.

A ce tiers critique mais peu disert s'ajoutent des positions défavorables aux cycles actuels pour des raisons précises (43,6%), ce qui porte le pourcentage d'opinions critiques à 76,7%. L'analyse des réponses montre que ces arguments a priori défavorables ne traduisent pas nécessairement un rejet radical de l'organisation actuelle, mais peuvent exprimer parfois une volonté d'amélioration. Le plus fréquent (13,7%) déplore que les cycles actuels ne prévoient pas d'orientation, alors qu'on devrait pouvoir orienter les élèves à l'issue de chacun d'entre eux, notamment en fin de 4ème. Cette opinion est notamment répandue dans les réponses des collèges

moyens (15,1%), alors qu'elle l'est moins dans celles des individuels (9,4%). En outre, vient en second rang la rubrique concernant la possibilité d'orienter cette fois à l'issue de chaque année, avec entre 8,7 et 7,3% des réponses.

Le total de ces deux modalités –“ orienter à l'issue de chaque année ”, “ orienter à l'issue de chaque cycle ”- qui expriment le refus d'un collège sans orientation avant la 3ème, correspond à des pourcentages non négligeables : 21,7% dans l'ensemble de la population, avec un intervalle assez large allant de 23,7% dans les réponses des collèges moyens, jusqu'à 18,1% dans les réponses des individuels, en passant par 20,7% dans celles des collèges ZEP et 22% dans celles des collèges plus favorisés, soit pratiquement toujours plus d'une réponse sur cinq. Dans les collèges privés, très peu de réponses soutiennent une orientation précoce (avec le chiffre minimal de 12,3%).

Le poids du thème d'une l'orientation plus précoce est conforté par le fait qu'il réapparaît à propos d'autres questions non véritablement centrées sur l'orientation ou la structure du collège. Rappelons ainsi qu'à la question 8.2 sur l'amélioration des transitions collège/scolarité en amont et en aval, 13,6% des réponses évoquaient une orientation plus précoce, ou encore, à propos des alternatives aux classes spécifiques où 51% des réponses concernaient des filières accessibles avant la fin du collège (4^{ème}-3^{ème} technologiques, CPA, CPPN).

Mais d'autres constats viennent encore conforter cette tendance, comme le montre la poursuite de l'examen du tableau 8.2. Tout d'abord, le souhait d'une palette de 3ème plus diversifiée (8%), surtout dans les réponses des collèges (7,1% dans les collèges moyens, et même 9,4% dans les collèges au public le plus favorisé), et plus rarement dans les réponses des individuels (3,6%). Sur un registre différent, on remarque que certaines réponses, certes peu nombreuses (1,4%), préconisent l'instauration d'un examen entre les cycles. Enfin, le souhait de voir les acquis des élèves évalués à l'issue de chaque cycle (pour justifier une orientation ?) se retrouve dans 7,2% des réponses, plutôt moins souvent dans celles des individuels que dans celles des collèges, avec 8,2% dans le cas des collèges moyens, et 3,7% dans le cas des plus favorisés.

Il semble donc que les réticences par rapport à l'organisation actuelle, sans orientation ni évaluation normalisée ou examen durant les quatre années du collège, soient très répandues. Le total des cinq modalités évoquées précédemment atteint le chiffre de 37%. Ce chiffre, qui n'est pas faible, doit être relativisé, dans la mesure où, il faut le rappeler, on travaille ici sur des réponses et non sur des individus ou des collèges. Ces derniers, surtout les plus convaincus d'entre eux, peuvent avoir émis plusieurs des opinions convergentes regroupées ici. Et le pourcentage "d'opposants" à l'organisation actuelle, s'il ne peut être estimé avec précision sur la base de nos données, est sans doute plus proche de 20-25% que de 37%.

Quelle que soit la valeur absolue des chiffres, il est clair que ces réticences sont un peu plus marquées dans les collèges moyens (39,7%). Ces collèges sont particulièrement portés à défendre une orientation continue et une diversification des 3ème. Les collèges de ZEP expriment un peu moins de réticences (30,5%), préconisant surtout l'orientation à l'issue de chaque cycle, et un peu moins souvent

un suivi pédagogique continu (fondé sur l'évaluation des acquis, voire sur un examen entre les cycles). Les collèges de ZEP se distinguent aussi sur deux modalités plus rares; tout d'abord le souhait que les enseignants puissent suivre les élèves tout au long d'un cycle (3,7% contre 2,4% en moyenne), et aussi le désir que les parents ne puissent pas s'opposer à une orientation (avec le chiffre très atypique de 9,8%, plus du double de la valeur moyenne). Quant aux collèges privés, ils s'avèrent résolument hostile à toute orientation avant l'issue du collège et à toute sélection scolaire en cours de cycle : dans leurs réponses, la somme des cinq modalités rassemblées ci-dessus n'est que de 24,8%. Notons enfin que les réponses des individuels, si elles sont relativement moins portées à défendre une orientation précoce, attestent d'un intérêt un peu plus marqué pour un suivi pédagogique continu (du moins sous la forme, qui reste minoritaire, d'un examen entre les cycles).

La question des parcours au collège est donc loin de faire l'unanimité. Avec l'hétérogénéité des élèves, un parcours unique est parfois perçu comme ne pouvant être que nocif : *"A la fois les élèves bons et les élèves faibles en souffrent"*. *"Le collège de l'an 2000 doit intégrer chaque élève dans son propre rythme, avec ses propres talents, ses propres capacités. On a le même collège qu'il y a 20 ans alors que le monde a changé."* L'unicité des parcours serait particulièrement nuisible aux élèves les plus faibles : *"La suppression de parcours différents place les élèves en difficulté en situation d'échec plus criant encore, car elle conforte tout le monde dans l'idée que sans études longues point de salut"*. L'unicité déboucherait sur une pensée, un mode de comportement et d'apprentissage des savoirs uniques, voire sur *"un renversement des valeurs. Ce sont les bons élèves qui sont marginalisés sous le terme devenu méprisant d'intello"*. Enfin, l'unicité n'irait pas sans une certaine hypocrisie générale : *"Il n'y a plus aucune orientation : les élèves faibles "montent", les élèves sans problèmes avancent réellement... on fait semblant, pour les élèves en difficulté"*. De fait, la plus grande incertitude règne sur le terrain quant aux objectifs à atteindre, comme le soulignait d'ailleurs le rapport de l'IGAEN. En particulier, alors même qu'il est en passe d'être atteint, l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat fait l'objet d'interrogations.

Dans cette perspective, les propos foisonnent quant à la nécessité de remettre en place des filières alternatives et multiplier les voies de formation. Notons que l'évocation d'une première orientation dès l'entrée en 6^{ème} n'est évoquée qu'exceptionnellement dans certains débats. L'essentiel des contributions concerne donc bien l'opportunité de réintroduire des possibilités précoces d'orientation et cette position, minoritaire dans les réponses écrites des collèges, apparaît sans ambiguïté dans nombre de débats et d'interventions sur le forum. *"Le retour à un regroupement des élèves selon leur niveau pour une orientation positive dans des structures techniques ou professionnelles dès l'âge de 14 ans est indispensable."* On regrette donc la disparition progressive des 4-3^{èmes} technologiques. Mais un intervenant remarque que leur image était très mauvaise et qu'il semble impossible de revenir en arrière, pour suggérer ensuite de réintroduire plutôt le technique sous forme d'options en 4-3^{ème}. Comme cela est exprimé fortement dans un débat, il faut offrir une *"seconde chance"* : *"Quand on a échoué en primaire et en 6^{ème}-5^{ème}, plutôt que de servir de modèles négatifs en lycées, il vaudrait mieux orienter vers des structures plus spécialisées, à la condition expresse d'aménager de véritables*

passerelles”. “Il est impensable qu’un enfant de 14 ans n’ait pas droit à l’erreur et que cette erreur de parcours le suive toute sa vie...”

Mais comment faire concrètement ? Les expériences passées ont montré qu’il était difficile d’orienter autrement que par l’échec, avec, au-delà des inégalités scolaires, des inégalités sociales spécifiques. Ce thème est peu abordé, les interventions se concentrant plutôt sur le caractère pour le moins contestable de l’assimilation entre enseignement technologique et professionnel et remédiation pour élèves en difficulté. L’univers des formations techniques et les métiers sur lesquels elles débouchent devrait être mieux connu pour que l’orientation puisse revêtir un caractère positif.

Une question de la trame des débats portait sur les modalités susceptibles de favoriser une orientation positive chez les élèves (elle est assortie d’un taux de non réponse de 17,2%). L’examen des réponses au questionnaire fait apparaître sans ambiguïté le souhait d’un développement de l’information (35,8%). On précise parfois que celle-ci devrait prendre la forme de visites, stages, ou forum sur les métiers (18,7%), le canal des anciens élèves étant nettement moins souvent évoqué (1,8%). Un recours plus intense au CDI est cité dans 3,2% des réponses. Ce souci de l’information est un peu plus marqué dans les réponses des individuels et dans celles des collèges privés.

Question 4.2 :

Comment peut-on aider les élèves à choisir une orientation positive après la sortie du collège ? Quel rôle l’éducation aux choix peut-elle jouer à cet égard ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Aider les jeunes à se connaître et à faire des projets	24,2	23,4	25,6	23,9	23,6
Développer l’information sur les études et les métiers	35,8	39,9	34,9	35,5	34,1
Utiliser davantage le CDI	3,2	2,2	2,8	3,2	3,2
Valoriser l’enseignement technique	6,2	6,4	5,1	5,7	5,2
Modifier les critères d’orientation	2,3	2,1	2,0	2,2	3,3
Développer l’éducation aux choix	8,1	7,9	7,6	8,6	8,7
Créer des postes de conseillers d’orientation psychologues	10,9	10,1	11,6	11,0	11,0
Autres	9,4	8,0	10,4	10,0	10,9

Il y a donc un plébiscite de l’information, dont certaines modalités sont développées : mini-stages, notamment en classe de 3ème, visites pour les élèves, mais aussi organisation de stages longs pour les enseignants de collèges dans les structures de formation situées en aval. Réciproquement des enseignants de ces structures devraient mieux connaître le collège. Une autre façon d’améliorer l’orientation, évoquée en débats ou sur le forum, serait d’éclairer les enseignants sur le devenir de leurs élèves, en leur adressant les bulletins des anciens élèves, ou les résultats de l’évaluation de seconde, ou en les invitant à des réflexions communes au sein de bassins de formation.

On remarque aussi le poids des réponses centrées sur des objectifs éducatifs : aider les jeunes à se connaître, à ajuster leurs ambitions à leurs moyens, à élaborer des projets personnels, sont autant de formulations qui regroupent 24,2% des réponses (28,6% dans les collèges privés). L'évocation précise de l'éducation au choix est le fait de 8,1% des réponses. Rappelons que dans les collèges, deux tiers des professeurs de 5^{ème}-4^{ème} déclarent que l'éducation au choix a fait l'objet d'un projet spécifique. Cette éducation au choix devrait concerner autant le développement personnel du jeune que la connaissance des différentes filières. On souligne dans un débat que la notion de filière "dépotoir" vient précisément de la réunion d'élèves peu motivés : *"On ne devrait accueillir en 3^{ème} d'insertion que les élèves qui ont des projets, pour éviter que l'image de la classe se dégrade"*. Par ailleurs, 6,2% des réponses en appellent à une revalorisation de l'enseignement technique et professionnel.

Mais on pourrait également s'attacher à revoir certains des autres critères d'orientation, tels que l'âge (à peine 1% des réponses), qui tiendrait une trop grande place, ou que les vœux des parents. Mais ce dernier point est surtout évoqué à l'occasion de la question 8.2, avec, rappelons-le, 4,2% de réponses allant dans le sens d'une restriction des pouvoirs des parents (2,9% dans les collèges privés). Cette méfiance par rapport aux parents s'exprime davantage sur le forum et dans les débats. *"Les parcours offerts aux élèves ne sont pas assez diversifiés et sont trop laissés au bon vouloir des parents."* Réciproquement, on devrait donner plus de poids aux enseignants dans les décisions d'orientation et même d'affectation ; on cite en particulier le cas des parents qui refusent les orientations en SEGPA.

Parmi les remarques plus ponctuelles, il y a le besoin de davantage de Conseillers d'Orientation Psychologues, exprimé dans 10,9% des réponses dans le questionnaire (mais seulement 3,5% dans les collèges privés). On note aussi quelques propos sceptiques sur le caractère illusoire de l'éducation au choix dans le contexte actuel de l'offre de places dans les établissements de formation et d'emplois disponibles sur le marché du travail. Mais certains parents souhaitent au contraire que les partenaires de l'orientation soient plus positifs : *"Toute la population n'est pas au chômage, pour motiver nos enfants il faut leur laisser l'espoir"*.

* * *

Pour clore cette partie, soulignons que sur cette question de l'orientation, comme sur le thème plus général des parcours au collège, c'est une ambivalence inquiète qui domine. Si des critiques frontales des classes hétérogènes s'expriment dans 23,3% des réponses, la très grande majorité pose des conditions au fonctionnement des classes hétérogènes. Si l'on ne remet pas en cause le fait d'admettre tous les élèves au collège et d'y déployer d'emblée et de manière continue des stratégies pédagogiques variées pour combler les lacunes et aider les élèves, il reste que le développement d'orientations plus précoces est défendu dans 37% des réponses. Si l'on admet qu'il faut parfois adapter les contenus et les parcours, ce n'est que dans

le cas, perçu comme particulier, des élèves en grande difficulté, tout en défendant, pour la majorité des élèves, une plus grande ouverture vers l'univers des formations professionnelles, et une valorisation d'une gamme plus large de compétences et d'intérêts. La majorité des membres des communautés éducatives semble donc profondément et douloureusement partagée entre le respect du cadre actuel du collège, qui, plus qu'un cadre est aussi un idéal, et les difficultés de sa mise en œuvre au quotidien.

Mais des clivages existent aussi entre les enseignants eux-mêmes. Si 11,6% des réponses défendent les vertus intrinsèques des classes hétérogènes, on retrouve cette même proportion (11,2%) pour rejeter les classes et les dispositifs spécifiques à cause de leur potentiel ségrégatif. De l'autre côté, des propos parfois violents contre le collège unique s'expriment dans les réponses, avec une fréquence rarement supérieure à 10% : 4,8% des réponses estiment qu'il ne faut pas intégrer les élèves de SEGPA dans les collèges, 6,1% soulignent que les classes hétérogènes nivellent par le bas, 3,1% que le collège unique et sa volonté de brassage est une voie démagogique, entre 12% et 13% qu'il faut prévoir des filières spécifiques pour les élèves forts, ou les élèves faibles...

Enfin, des clivages existent aussi entre collèges. On l'a vu, les réponses des collèges de ZEP défendent une certaine autonomie pédagogique en réclamant davantage de souplesse horaire, sachant que vont être privilégiés le travail en petits groupes et les différentes formes d'aide individualisée. Sensibles au fait que le travail à la maison risque d'accroître les inégalités sociales entre élèves, ces collèges sont également plus portés à défendre les classes hétérogènes pour leurs vertus intrinsèques. Mais ils craignent de faire fuir ainsi les meilleurs élèves, et défendent plutôt le maintien de classes à option. Enfin, même s'ils sont particulièrement sensibles aux difficultés de la liaison collège/lycées, sans doute parce qu'un certain nombre de problèmes s'y révèlent, ils restent plus souvent opposés à toute sélection ou orientation précoces avant la fin du collège.

Les établissements qui scolarisent le public le plus favorisé présentent les réticences les plus marquées à l'uniformité des contenus et des parcours au sein du collège unique. Ce qui est typique de leurs réponses, c'est leur désir de maintenir, dans des filières spécifiques avec du personnel spécialisé, les élèves en grande difficulté, élèves auxquels on devrait par ailleurs proposer des orientations plus précoces. En outre, les classes de niveau homogènes sont plus souvent défendues, tant on est convaincu que l'hétérogénéité des classes entraînerait un nivellement par le bas. En bref, ces établissements se font les chantres d'une diversification des parcours en fonction des "aptitudes" des élèves, expression au demeurant assez peu usitée. Les collèges privés, bien qu'accueillant un public favorisé, s'en démarquent assez souvent : même s'ils défendent eux aussi plus souvent les classes de niveau, ils sont hostiles à toute orientation avant la fin du collège et donc à toutes les filières ou dispositifs spécifiques, plus portés semble-t-il à adopter des solutions pédagogiques pour retenir les plus faibles de leurs élèves.

Les réponses des individuels, que l'on est toujours tenté de lire comme celles des parents, se situent entre ces deux positions contrastées. Elles expriment assez constamment une préoccupation bienveillante, "maternelle" ou "paternelle", par

rapport aux enfants, le souci de leurs rythmes biologiques, une sensibilité spécifique aux difficultés du passage CM2/6^{ème}, ou aux problèmes d'intégration des élèves de SEGPA. Elles manifestent aussi et surtout un rejet des filières susceptibles de se figer en ghetto et, plus largement, des orientations précoces pour tous les élèves. En même temps, elles traduisent une certaine adhésion aux classes de niveau, fondée sur la volonté de ne sacrifier ni les plus faibles ni les plus forts.

VII. Vie au collège et citoyenneté

La vie au collège est désormais une préoccupation largement partagée. Evidemment, les situations sont diverses. Certains établissements ne connaissent que peu de problèmes et fonctionnent dans des conditions qui donnent satisfaction. D'autres, au contraire, vivent dans une situation de tension permanente et voient croître les incivilités, les offenses verbales, les dégradations matérielles, les heurts entre élèves, les agressions parfois contre les différents personnels. Ces difficultés sont plus sensibles dans les quartiers les plus difficiles. Mais, à des degrés divers, elles s'expriment dans tous les contextes sociaux. L'école a vocation à introduire une distance avec les réalités sociales pour permettre un travail régulier et permettre la réflexion. Mais force est de reconnaître que les problèmes sociaux ne demeurent pas à la porte des établissements. Les causes en sont connues. Citons pêle mêle, les conséquences de la crise socio-économique qui nourrissent les incertitudes professionnelles et créent des phénomènes d'exclusion, la prégnance de la société de consommation qui rend peu supportable le fait de ne pas pouvoir y participer, la perte de repères solides quand la réalité contredit les principes, la tentation de privilégier pour certains des identités particulières souvent reconstruites, un écart plus net entre la culture des adolescents et celle des adultes etc...

Tout cela rend plus complexe la fonction proprement éducative du collège qui doit aider les jeunes à grandir, à passer de l'enfance à l'adolescence, à construire leur personnalité. Pour que le collège puisse faire acquérir des connaissances et des compétences, la vie juvénile doit avoir une place reconnue. Il faut que toutes les dimensions de ce qui peut permettre de « vivre ensemble » puissent être considérées. Les dilemmes entre « l'école sanctuaire » ou « l'école ouverte » doivent être dépassés, ils nourrissent des oppositions qui ne sont pas tenables entre le « laxisme » et la « discipline », ou entre « l'autorité » et « l'indifférence ». La montée des thèmes de la « civilité » et de « la citoyenneté » - employés souvent sans la rigueur de pensée nécessaire – traduit le besoin d'arriver à refonder aujourd'hui des règles partagées par tous, de définir clairement les droits et les obligations de chacun. Plusieurs questions proposées au débat dans les collèges permettent de concrétiser des aspects importants du problème.

VII.1. La vie des élèves

La question 13 sur la **vie des élèves** dégage des tendances dominantes (le taux de non réponse étant de 14,3%). Le constat est fait qu'il manque souvent les lieux nécessaires pour les activités des collégiens : près de 60 % des réponses collectives exprimées prennent parti pour des lieux de vie permettant l'existence de locaux de détente, de bibliothèques, de clubs, maisons des collégiens. Il est intéressant de noter que la deuxième demande exprimée par ordre d'importance porte sur des salles de travail pour les collégiens. En revanche, l'idée de mettre en place des « groupes d'écoute » remporte, dans cette question, peu d'écho et ce, sans différences notables selon les catégories de collège. La même idée, cependant, évoquée dans une réflexion sur la civilité scolaire (question 15.1) recueille deux points de plus environ.

Notons que la tonalité sociale du public n'introduit pratiquement pas de modulations dans les réponses des collèges, à la différence du clivage public/privé : on souligne moins le besoin, dans les collèges privés, de davantage de lieux de vie (et moins encore de maison du collégiens); par contre, on estime plus souvent que l'existence de structures de ce type peut contribuer à "responsabiliser les collégiens" (8,5% contre 6,3% dans l'ensemble des collèges publics).

Question 13.1 :

Pensez-vous utile de développer les structures d'accueil ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Oui (sans précision)	12,0	22,7	11,4	10,8	10,6
Lieux de vie, locaux de détente, bibliothèque, club informatique	36,0	34,5	36,1	36	35
Maison des collégiens	10,9	7,5	12,2	11,7	11,2
Améliorer les CDI (accès à internet)	8,9	7,9	9,1	8,9	8,5
Lieux de travail, salles de travail	19,4	15,7	18,7	19,5	21,3
Groupes d'écoute	5,2	4,5	4,6	5,1	4,6
Cela responsabiliserait les élèves	6,7	5,1	7,1	6,7	7,6

Pour une majorité de collèges, le mode d'appropriation de l'établissement par les élèves repose donc d'abord des possibilités matérielles d'offrir des espaces à la vie adolescente. Il faut voir que cela correspond à des besoins réels dans beaucoup de collèges. Même si là aussi la diversité est réelle, il y a souvent une pénurie de locaux, non seulement pour des activités élémentaires, pour s'abriter, pour jouer, pour ranger les affaires, mais plus encore pour des activités culturelles, sportives, associatives. Ces structures d'accueil n'ont évidemment pas qu'une fonction matérielle. Pour une part des équipes des collèges, elles doivent favoriser l'exercice de la responsabilité.

Les débats menés par le Comité de Pilotage dans les cent collèges permettent d'ajouter une dimension à ce constat. Il y a, en effet, une préoccupation particulière dans les nombreux collèges qui connaissent les contraintes du ramassage scolaire. Il est important dans ces cas, qu'un foyer des collégiens puisse fonctionner pendant le temps de la demi-pension. Cependant, la difficulté du fonctionnement des foyers socio-éducatifs est aussi souvent mise en évidence. : *«Les élèves les plus en difficultés la fréquentent peu»*.

Ce jugement, souvent porté, pose la question de l'animation des structures d'accueil. La question 13.2 montre que, dans l'ensemble (le taux de non réponse est de 22%), les collèges sont peu convaincus par la possibilité que les élèves prennent eux-mêmes en main l'animation de ces structures (8,5 % des réponses).

Des minorités donnent un rôle aux enseignants, aux parents, aux adultes présents dans l'établissement (le CPE, notamment). Mais la faveur va plutôt aux aides éducateurs formés, aux emplois jeunes, à des professionnels venant de l'extérieur (près de 40 % des réponses au total).

Le profil des réponses est légèrement différent dans les collèges ZEP : on y compte un peu plus sur les enseignants pour prendre en charge ces activités, voire sur les emplois jeunes ou les autres adultes de l'établissement, et un peu moins sur les intervenants extérieurs. Les collèges privés donnent une place voisine aux enseignants (18,3%), mais invoquent moins souvent les aides éducateurs. Ils envisagent un peu plus fréquemment de recourir aux anciens élèves (3,8%, contre 1,9% dans l'ensemble des collèges publics). Ils évoquent un peu plus souvent « d'apprendre aux élèves à se passer de la présence des adultes » (9,4%).

Question 13.2 :

Qui peut prendre en charges ces activités ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Aides éducateurs, emplois-jeunes	24,8	27	26,4	25,4	25,3
Tous les adultes	9,9	9,0	10,8	8,5	9,0
CDI	2,1	1,2	2,6	1,7	2,5
Professionnels venant de l'extérieur	15,7	17,8	13	15,3	15,3
Parents	10,6	15,5	11,5	10,5	10,9
Les enseignants	16,8	5,8	18,5	17,7	17,5
Apprendre aux élèves à se passer de la surveillance d'un adulte	8,5	5,8	8,1	8,7	7,0

Ces emplois peuvent apporter une contribution à l'élargissement de la fonction éducative du collège. Ces actions ne s'inscrivent pas dans le cadre des matières scolaires. Elles concernent ce qu'il ne faudrait plus appeler le « périscolaire ». Car nous constatons que dans les cas où elles ont le plus d'efficacité et où elles sont un facteur d'intégration et de motivation, elles participent d'un projet éducatif des établissements délibéré avec les enseignants et les parents. Plusieurs cas ont été évoqués dans les débats approfondis. La question a été plusieurs fois soulevée de la valorisation des travaux effectués en dehors de la classe. Pour les faire connaître : « l'édition et la diffusion d'un journal peut être efficace ». Une remarque doit être ajoutée à ce point : partout, l'insistance est mise sur la nécessaire formation

de ces personnels. Dans les colloques académiques, lorsque ce thème a été discuté, les syndicats ont mis l'accent sur le fait que ces emplois ne doivent pas remplacer « les personnels stables et qualifiés ».

Le cas des internats a été évoqué (avec un taux de non réponse élevé de 39,1%). Ils existent aujourd'hui dans une petite minorité de collèges. Les réponses montrent, d'abord, que près d'un cinquième des réponses refusent cette formule qui peut mettre en cause le rôle des familles. Mais on remarque que les réserves à l'encontre de l'internat sont un peu moins nombreuses dans les collèges les plus favorisés (et aussi d'ailleurs dans les collèges privés). Si les internats paraissent surtout adaptés pour les enfants qui ont des difficultés familiales reconnues, peu de réponses estiment qu'ils pourraient être une solution pour lutter contre la délinquance. Les discussions ont été peu fréquentes dans les débats sur cette perspective. Là où elles ont eu lieu, la nécessité d'un encadrement formé a été avancée. Le souci dominant rejoint les résultats globaux : « *donner d'abord des repères, des horaires réguliers, des lieux pour travailler sans déresponsabiliser les parents* ».

Question 13.3 :

Doit-on développer la formule de l'internat ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Non	10,1	11,8	9,5	11,2	7,2
Ce n'est pas à l'école de se substituer à la famille	7,8	6,1	8,7	8,8	7,5
Oui	25,4	35,9	23,8	24,1	25,5
Oui, pour les cas familiaux	30,8	26,7	31,3	29,2	30,5
Oui, contre la délinquance	4,6	4,6	6,6	4,3	5,9
Oui, si jeunes sont d'accord	3,9	3,8	4,8	3,2	4,0
Oui, si personnel spécialisé	9,0	6,9	7,9	9,3	8,7

Au total, les équipes des collèges sont pleinement conscientes qu'il faut tenir compte des différentes dimensions de l'élève. Se sentir à l'aise au collège facilite l'efficacité pédagogique. Un plus grand nombre de structures d'accueil sont souhaitées pour diversifier les activités. Les réussites évoquées dans les débats ne doivent pas cacher les difficultés qui existent dans beaucoup de collèges faute de moyens ou faute de personnels compétents. Il faut en même temps noter que certaines réponses, exprimant des minorités significatives, montrent une réserve pour ce qui entraîne la prise en compte des problèmes personnels et familiaux des élèves. Dans cet ensemble de thèmes sur la vie des élèves dans le collège, les écarts qui existent entre les différentes catégories de collèges ne sont pas

réellement significatifs, ce qui montre une certaine homogénéité dans les opinions et les propositions.

VII.2. La place des parents

Elle nourrit un débat continu (le taux de non réponse à cette question est néanmoins de 16,6%). Le fait dominant est l'ambivalence des positions. Presque personne ne considère que la situation actuelle est satisfaisante (1 % des réponses environ). Une petite minorité (2,5 %) campe sur la position de ne pas associer les parents. La tendance dominante (environ 25 % des réponses) privilégie un dialogue régulier pour rencontrer les parents dans le cadre du travail scolaire principalement mais aussi dans des réunions plus ouvertes, plus libres, festives, parfois. Dans cette double perspective, deux types de propositions se retrouvent fréquemment, associer les parents à des sorties scolaires –ce qui leur donne un rôle plus général dans l'établissement- et, pour assurer une meilleure information, donner davantage de moyens pour suivre le travail des enfants, particulièrement des documents indiquant les programmes, précisant les attentes, expliquant l'orientation. Il y a donc un souhait d'une présence réelle des parents. Mais, les réponses des collègues, qui reflètent essentiellement la position des enseignants, montrent une forte réticence à une participation accrue des parents aux conseils de classe (4,5% à 5 %) et surtout, une influence plus grande dans l'orientation (1,5 % environ). Rappelons à ce sujet que dans la question concernant l'organisation actuelle en cycles, 4,2% des réponses exprimaient le vœu que les parents ne puissent pas s'opposer à une orientation.

Parmi les autres modalités de réponse, plus dispersées, citons la possibilité de faire participer les parents à la vie de collègues qui ne seraient pas celui de leur enfant (9,2%), ou l'invitation faite aux parents, dans certains établissements, d'assister à une journée de classe de leur enfant (3,7%).

Les réponses des collègues privés révèlent, outre une tendance à tenir les parents un peu plus à distance (4% estiment qu'ils ne faut pas les associer), une préférence pour des actions de type formation des parents, ou recherche d'associations sur des projets (respectivement 12,5% et 16,3%), par rapport aux "traditionnelles" réunions.

Toujours est-il qu'on retrouve ici ces jugements ambivalents quant à la participation des parents, dont on déplore souvent l'absentéisme mais dont on juge la présence ou le « consumérisme » parfois pesants, que signalait le rapport de l'IGAEN.

Question 14.1 :

Comment associer les parents à la scolarité des élèves

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
La situation actuelle est satisfaisante	1,0	1,9	0,4	0,9	1,6

Ne pas les associer (chacun son métier)	2,5	6,8	0,9	1,9	2,6
Réunions trimestrielles, journées d'accueil, forum, fêtes du collège etc...	24,1	22,6	27,4	23,9	23,5
Formation sur le rôle des parents, outils pour aider les enfants	10,3	9,1	9,0	10,3	9,3
Associer à projets de sortie	13,5	12,6	14,3	13,5	14,1
Dialoguer avec eux en cas de difficultés, échanges réguliers	10,8	8,5	9,9	9,5	11,8
Participation aux Conseils de classe	4,5	4,6	3,7	4,6	5,4
Plus de poids pour l'orientation	1,4	1,2	1,1	1,5	1,9

La difficulté de faire venir au collège les parents qui se tiennent éloignés de l'école est tout à fait ressentie (le taux de non réponse est néanmoins de 34,7%). Les pistes d'action les plus fréquemment envisagées consistent à organiser des fêtes ou des moments conviviaux à l'intention des parents (notamment dans les collèges de ZEP). Convoquer les parents en cas de nécessité n'est pas considéré comme suffisant (9,6% de réponses s'y montrent favorables). L'hypothèse d'un retrait des allocations familiales si les familles ne répondent pas aux convocations ne recueille pas l'adhésion (seulement 2% des réponses l'évoquent). Pour ces diverses modalités, le scepticisme est fort particulièrement dans les collèges de ZEP. Le recours à des médiations est plus évoqué dans ces collèges que dans les autres, mais seule une minorité l'évoque (11 %). Des solutions plus novatrices, charte de confiance, bulletin trimestriel rénové, contact téléphonique, contrôle des carnets de liaison, formation des parents (etc.) sont évoquées tour à tour. Mais aucune n'apparaît suffisante et ne recueille plus de 6,5 % des réponses. Leur addition montre cependant la nécessité de varier les moyens pour établir un contact régulier avec les parents.

Notons aussi qu'on souligne, dans certaines réponses, l'intérêt, par rapport à ces interlocuteurs spécifiques que sont « les parents qui ne participent pas spontanément à la vie scolaire », d'organiser ces contacts hors du cadre scolaire (7,7%), ou encore de privilégier le contact oral par rapport au contact écrit (6,2%), et donc de recourir au téléphone (5%)...

On remarque qu'à nouveau, les réponses des collèges privés privilégient un peu plus souvent les actions de type formation des parents, alors que le recours à du personnel social ou des médiateurs est moins souvent évoqué.

Question 14.2 :

Comment mobiliser les parents qui ne participent pas aisément à la vie scolaire ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Inutile de faire participer les parents	1,0	2,3	0,5	0,6	1,0
Convoquer les parents si besoin	9,6	13,8	6,1	10,6	9,0
Charte à faire signer Contrat de confiance	4,9	4,2	4,3	5,0	5,5
Contact téléphonique en cas de problème	5,0	5,7	4,3	4,4	4,8
Mieux contrôler le carnet de liaison	5,8	3,8	4,8	6,5	6,5
Faire des fêtes, prévoir des moments conviviaux	15,5	12,6	17,5	16,7	12,3
Rencontre en dehors du cadre scolaire	7,7	8,0	9,1	7,1	7,3
Recourir à des médiateurs, à du personnel social	8,9	7,7	11,1	9,0	8,3

Cette recherche de relations ne règle pas le débat sur la place des parents car l'examen des synthèses des cent débats dans les collèges montre qu'elle a fait le plus souvent l'objet d'échanges approfondis. Les parents présents, membres des Conseils d'Administration, et appartenant le plus souvent aux fédérations de parents d'élèves, ont dit la difficulté d'être considérés comme de véritables partenaires. La plupart ne sont pas associés à l'élaboration des projets d'établissement. Le fonctionnement actuel des Conseils de classe n'autorise pas non plus le débat sur les questions pédagogiques. Le statut des parents demande donc à être précisé. Les exemples de dialogues réussis cependant sont nombreux. Plusieurs collèges évoquent même la possibilité de donner un rôle culturel au collège, de l'ouvrir à la vie associative du quartier.

Plusieurs initiatives ont été présentées dans les débats, telle cette opération conjointe d'un collège et d'ATD-quart monde pour mettre en place une bibliothèque de rue, jetant ainsi un pont entre l'établissement et les familles, ou l'organisation dans un autre établissement d'un forum des métiers organisé par les parents et les professeurs.

Ce thème donne donc lieu à un constat contrasté. La volonté de renforcer ou d'établir lorsqu'elles n'existent pas des relations régulières avec les familles existe. Elles doivent être un « relais » éducatif. Les discussions dans les collèges illustrent bien cette préoccupation. Les résultats d'ensemble montrent cependant que le domaine de la pédagogie fait rarement l'objet d'un dialogue partagé.

VII.3. La discipline et la civilité

Elles ont suscité nombre de réflexions et de contributions (le taux de non réponse est de 17,2%). Il est notable -contrairement à ce qu'on aurait pu attendre- que la majorité des collèges ne pose que peu le problème en termes de « renforcement de la discipline » ou de « restauration de l'autorité des enseignants (6,8 % et 3,2 % des réponses). Encore moins pensent-ils « fermer l'école à son environnement » (0,3 % des réponses). Le pourcentage est à peine supérieur dans les collèges situés en ZEP. Ce point indique seulement que la majorité des collèges ne connaissent pas de problèmes lourds. Cela ne doit évidemment pas faire oublier les grandes difficultés que d'autres éprouvent. Les termes qui reviennent le plus, pour répondre aux difficultés, tiennent au respect des règles par tous, ce qui implique que les sanctions soient exemplaires et effectives, mais comprises par l'élève (11,5%), et que les adultes harmonisent leurs exigences (10,3%) et donnent l'exemple (9,6 %). La notion de responsabilité paraît fondamentale pour donner un corps aux exigences de discipline et de civilité.

Parmi les autres réponses, plus dispersées, on peut citer le souhait que les parents soient impliqués dans les problèmes de civisme, notamment en les sensibilisant au respect du règlement intérieur (9,3%) ou encore la mise en place de lieux d'écoute (6,8%).

On remarque que le souhait de voir renforcées la discipline ou l'autorité des enseignants est un peu plus présent dans les réponses des collèges de ZEP (10,8%) que dans celles des collèges plus favorisés (8,8%); mais à cet égard, les collèges privés apparaissent très atypiques, avec un chiffre de 13,9%.

Ce qui ressort de l'examen des résultats d'ensemble est conforté plus encore par les débats approfondis dans les collèges. L'idée que les élèves doivent être le plus possible associés à l'élaboration des règles de vie dans le collège est presque toujours évoquée. Un collège propose que dans chaque classe puisse être développé un projet commun où « *tous les élèves puissent avoir en tant qu'individus des responsabilités* ». La réflexion est faite dans quelques collèges : « *que les sanctions pour être claires et justes, doivent être clairement distinguées des notes proprement scolaires* ». L'idée que ces questions concernent toutes les catégories d'adultes présentes dans le collège, est aussi largement admise. Les personnels ATOS, présents dans les débats, ont mis l'accent sur le rôle qu'ils peuvent jouer à condition que leurs fonctions soient reconnues. De nombreux collèges organisent d'ailleurs des présentations des personnels et de leurs responsabilités. D'une manière générale, les voies privilégiées pour faire vivre la civilité scolaire sont des travaux sur les règlements intérieurs et leurs réactualisations, sur l'élaboration de chartes de vie scolaire, clarifiant les droits et les obligations, sur la notion de droit et de loi, en liaison avec le programme d'éducation civique.

Question 15.1 :

Méthodes et formes d'organisation qui semblent les plus efficaces et les plus justes pour construire une discipline et une civilité scolaires.

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Exemple des adultes	9,6	11,3	10,1	9,8	9,4
Harmoniser les exigences et les comportements de tous les adultes	10,3	9,5	11,7	10,1	11,7
Impliquer les parents dans l'éducation civique (règlement intérieur)	9,3	5,3	7,8	9,6	10,7
Heure de vie de classe dans service	13,4	11,5	10,7	13,8	14,2
Restaurer l'autorité des enseignants	3,2	3,3	3,8	3,4	3,0
Renforcer la discipline	6,8	6,4	7,0	6,8	5,8
Sanctions exemplaires, application suivie, responsabiliser l'élève	11,5	14,2	11,3	11,3	11,4
Fermer l'école à son environnement	0,3	0,2	0,4	0,1	0,2
Développer activités périscolaires	3,5	3,1	4,4	3,5	2,9
Plus de moyens (surveillants, gardiens)	5,6	6,2	6,0	5,4	6,2

Dans ce cadre d'ensemble, deux questions plus ciblées ont été soumises au débat. Une moitié environ de collègues ont apporté des réponses. Un consensus massif se dégage pour affirmer que le rôle du professeur principal doit être renforcé (88 % des réponses en ce sens) et ce plutôt dans le cadre d'horaires propres. La fonction de coordination qu'il remplit est jugée indispensable. Son autorité lui donne une responsabilité privilégiée pour expliciter les règles de la vie scolaire et ce que les élèves doivent attendre du collège. Notons que si cet appui massif à l'idée qu'il faut renforcer le rôle du professeur principal s'observe dans tous les types de collèges, il est légèrement moins marquée dans les collèges les plus favorisés, et par contre encore plus dans les collèges privés.

Question 15.3 :

Faut-il renforcer le rôle du professeur principal ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Non	11,9	11,7	10,2	12,0	13,8
Oui (sans précision ou autre réponse)	39,2	51,1	41,2	39,3	30,3
Oui (avec précision)	17,7	13,9	19,3	17,6	14,7
Créneaux horaires spécifiques	31,2	23,3	29,4	31,1	36,2

La possibilité de développer des « heures de vie de classe » (qui faisait l'objet d'une question spécifique, dont le taux de non réponse est de 52,8%) fait également l'objet d'un consensus impressionnant (3% environ ne l'estime pas nécessaire, cas de figure un peu moins rare dans les réponses des individuels). Mais on remarque la fréquence de la réserve soulignant que l'heure de vie de classe ne devrait pas "mordre" sur les heures des enseignements disciplinaires (13,9%), cette réserve étant faite beaucoup plus souvent dans les collèges au public favorisé, mais plus souvent dans les collèges publics que dans les collèges privés.

De nombreuses expériences existent en la matière et paraissent donner satisfaction. Plusieurs cas ont été décrits dans les débats avec le comité de pilotage. Ils concernent parfois un niveau particulier et, dans d'autres cas, tout l'établissement. Leur horaire est variable. Leur intérêt est de donner un espace de parole aux élèves. Une programmation peut être établie dans l'année, l'explicitation et la discussion des règles scolaires au premier trimestre, un travail plus approfondi sur l'expression des difficultés collectives et personnelles au second trimestre, des débats à partir de situations pratiques vécues dans la vie scolaire, menés par les professeurs principaux. Les discussions ont montré que cette initiative demande de la souplesse pour « être adaptable en fonction du besoin des élèves ». Les questionnaires globalement ne font pas apparaître la notion de « tutorat ». Il faut noter, cependant, que, dans les cent débats, l'expérience a été évoquée quelques fois pour les élèves en difficulté –le tutorat pouvant prendre des formes individuelles ou collectives-.

Question 15.4 :

Faut-il développer les heures de vie de classe ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Oui (sans précision ou autre précision)	76,1	73,3	79,6	75,6	71,5
Oui mais avec formation des enseignants	7,1	9,9	4,2	6,5	7,5
Oui mais pas au détriment des horaires des disciplines	13,9	8,7	14,1	15,1	19,2
Non	2,9	8,1	2,1	2,8	1,9

Les questions portant sur **les rapports entre l'enseignement d'éducation civique et l'élaboration d'une règle commune** dans les collèges montrent une séparation assez nette entre les deux idées. Parmi les collèges ayant répondu (le taux de non réponse est de 29,1%), l'attachement à l'éducation civique n'est pas remis en cause

(0,5 % des réponses envisagent une suppression). Les enseignants sont également tout à fait conscients que le rôle formateur que jouent l'histoire et la géographie ne suffit pas. Comment renforcer alors l'éducation civique ?

Peu de collèges ont directement évoqué le contenu des programmes et les moyens de passer des principes aux pratiques. Les modalités les plus courantes suggèrent de faire adhérer tous les membres de la communauté éducative à une charte de la vie scolaire (44,9%) et, de manière un peu moins massive, de faire élaborer par les élèves un règlement de classe (16,5%), ou de mieux former les délégués (11,4%). Les caractéristiques du public d'élèves modulent assez peu les réponses des collèges. Tout au plus note-t-on le poids un peu plus faible des modalités valorisant la participation des élèves à l'élaboration du règlement ou leur adhésion à une charte, dans les réponses des collèges ZEP (58,1%), par rapport à celles des collèges plus aisés (63%), et plus encore dans celles des collèges privés (66,5%). Réciproquement, on valorise plus en ZEP la formation des délégués élèves.

Quelques cas néanmoins où l'éducation civique est une dimension importante du projet d'établissement et amène plusieurs disciplines à y contribuer, méritent d'être signalés : ainsi tel petit collège rural, à côté du programme propre d'éducation civique, fait par le professeur d'histoire et de géographie, donne à chaque discipline un thème, le respect de la règle en Education physique et sportive, la protection de l'environnement en Sciences de la vie et de la terre, les discriminations avec l'étude de textes en Français, l'étude d'un budget en Mathématique (etc.). Dans plusieurs collèges, la question des horaires a été parfois soulevée, tout particulièrement pour rétablir la demi-heure d'éducation civique qui a disparu le plus souvent en classe de sixième. Une difficulté s'est également exprimée, que traduit une demande de formation au droit de la part de nombre d'enseignants, pour mieux assurer cet enseignement. Mais, d'une manière générale, la plupart des réflexions ont porté sur la nécessité de faire participer les élèves à l'élaboration des règles communes de la vie scolaire, tout particulièrement pour ce qui concerne le règlement intérieur de l'établissement et le règlement de classe.

L'idée d'établir « une charte de la vie scolaire » qui vaille pour tous, élèves, enseignants, parents, recueille une majorité de réponses (environ 45 %). Beaucoup de collèges utilisent également la notion de contrat. Une meilleure formation des délégués de classe apparaît tout autant nécessaire. Des suggestions sont faites de mieux utiliser des structures existantes, comme les Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, pour « coordonner les actions et les projets entre les écoles, les collèges, les lycées et leurs environnement ».

Cette partie du débat montre que, dans la plupart des établissements, aujourd'hui, l'éducation à la citoyenneté demande que l'enseignement d'éducation civique ne soit pas séparé de la vie scolaire. Mais, que pour beaucoup, il paraît difficile de lier l'éducation civique proprement dite et l'éducation des comportements et que la difficulté de mettre en œuvre un enseignement transversal –malgré des réussites– paraît toujours forte. Cela pose, bien sûr, le problème d'un travail collectif. Mais, comme il a été, parfois, remarqué, les demandes de l'institution manquent aussi quelque peu de clarté dans les définitions et dans les attentes précises.

Question 15.2 :

Comment intégrer l'éducation civique (EC) dans la vie des collèges et faire participer les élèves à l'élaboration d'une règle commune ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Faire adhérer les parents, les élèves, les enseignants à charte de la vie scolaire	44,9	46,7	42,2	45,7	45,6
L'éducation civique existe déjà (dans les programmes d'histoire-géographie)	4,7	4,7	3,0	5,0	3,3
Supprimer l'Education civique	0,5	0,9	0,3	0,3	0,3
Faire élaborer aux élèves un règlement de classe	16,5	12,9	15,9	15,9	17,4
Mieux former les délégués	11,4	11,9	13,2	9,7	9,3

VII.4. L'organisation du travail

L'organisation du travail et les conditions de vie dans les collèges peuvent être examinées ensemble. Beaucoup de thèmes et de propositions ont été avancés dans les contributions des collèges (le taux de non réponse est de 18,3%). Les trois demandes revenant le plus souvent pour les enseignants –et pour lesquels on aurait pu attendre des pourcentages plus élevés dans les réponses- portent sur un temps de concertation inclus dans le service (15,5% environ), des effectifs d'élèves plus limités (11,2%), un meilleur accès à la documentation, dans l'établissement avec le CDI mais aussi avec les CDDP et les établissements du réseau de documentation pédagogique (11,1 %). Ce sont là les priorités. D'autres thèmes ne prêtent guère non plus à controverse et font partie de souhaits compréhensibles (améliorer les emplois du temps, salles de travail, création de postes supplémentaires pour le personnel social et médical, pour le personnel technique etc...).

Notons également des réponses assez dispersées, jamais très fréquentes, mais qui concernent toutes la gestion du personnel : ne pas nommer d'enseignants sur plusieurs établissements (1,6%), ne pas nommer les débutants sur des postes difficiles ou les aider davantage (2,4%), prévoir des contingents de remplaçants (2,7%), ou encore tout simplement pourvoir tous les postes (2,3%). Par ailleurs, le souhait d'un équipement en TIC pour chaque enseignant apparaît dans 4,5% des réponses. Plus discutée dans certains collèges, a été l'idée que les améliorations passent par une redéfinition du service des enseignants. Mais la prudence l'emporte sur ce thème (7,1 % des réponses, 8,1 % dans les collèges situés en ZEP mais le chiffre est le même dans les collèges plus favorisés).

Il est assez remarquable que les réponses ne varient pas davantage en fonction du public accueilli dans le collège. Connaissant la variété des conditions matérielles de fonctionnement dans les établissements, ceci révèle peut-être que cette variété ne recoupe pas la tonalité sociale du public. Mais au-delà des contraintes du métier, il y a aussi toute une conception du métier; on peut à cet égard remarquer que les réponses des collèges privés se distinguent par le poids qu'elles donnent au développement de la concertation (18,7%) et à la redéfinition du service des enseignants (9,2%).

Comme il est compréhensible, compte tenu de la composition des groupes qui ont participé à l'élaboration des réponses collectives où les enseignants étaient largement représentés, peu de suggestions, au total, ressortent pour les élèves. En revanche, dans les cent débats de collèges où le temps de discussion a pu être plus long, la prise en compte de la fatigue des élèves –particulièrement quand les temps de transports scolaires sont longs- a été souvent évoquée. Mais, il n'y a guère eu de consensus sur les solutions : la question des rythmes scolaires demeure controversée. Améliorer le fonctionnement des CDI est en revanche un point qui fait souvent l'unanimité : leur donner plus de moyens, mieux préciser leurs tâches, ou en faire également des lieux d'expositions.

Question 18.1 :

Comment aider concrètement les enseignants et les divers acteurs du collège à accomplir leur travail ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Effectifs plus limités	11,2	11,4	10,4	11,3	10,8
Temps de concertation pris sur le service	15,2	13,1	15,5	15,5	14,9
Améliorer l'emploi du temps des élèves	3,3	2,1	2,6	3,4	2,9
Améliorer l'emploi du temps des professeurs	4,8	4,9	4,7	4,8	3,5
TIC disponible pour chaque enseignants	4,5	4,5	5,6	4,5	5,3
Meilleur accès à la documentation, postes de documentalistes, plus grande ouverture des CDDP	11,1	9,7	11,0	11,3	12,2
Ne pas nommer les enseignants sur plusieurs établissements	1,6	1,7	1,1	1,8	1,6
Aider davantage les débutants (tutorat), pas les nommer sur postes difficiles	2,4	2,6	3,5	2,3	1,3
Prévoir contingents de remplaçants	2,7	2,1	1,5	2,9	2,5
Pourvoir tous les postes	2,3	2,6	2,1	2,2	2,0
Prévoir du personnel social	6,0	7,1	4,4	5,2	6,6

et paramédical					
Prévoir salle de travail	4,2	6,0	4,2	4,1	3,8
Redéfinir le service des enseignants (plus de présence, moins d'heures de cours, plus de temps pour la concentration etc...)	7,1	7,7	8,1	6,8	8,1

Très liées à ces réflexions sont les contributions qui concernent **la formation initiale et continue** (le taux de non réponse à cette question est de 34,3%). Les prises de positions sur la formation initiale ont été peu développées. Ce sont les plus jeunes enseignants – comme on pouvait s'y attendre - qui ont fait part souvent de leur insatisfaction des formations pratiques données dans les IUFM. Cela explique les diverses suggestions faites dans les réponses, formation au travail en équipe, aux sciences humaines et sociales, au comportement des adolescents et des adultes, à la gestion de la violence qui, pour un nombre finalement élevé d'enseignants (34 à 35 % selon les catégories de collèges), pointent un désir de formation pour le métier d'enseignant lui-même. Par contre, les demandes de formation dans le domaine des nouvelles technologies de l'information sont assez peu nombreuses (5,5%).

Question 18.2

Quels changements pourrait-on apporter dans la formation initiale et continue des personnels ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Obliger à une remise à niveau périodique	4,8	2,1	3,7	5,6	5,3
Former les professeurs à l'heure de vie de classe, à travailler en équipe	8,6	9,3	7,1	9,6	8,7
Former les enseignants à analyser leur propre comportement etc...	2,8	3,9	1,7	3,0	4,1
Former les enseignants aux TICE	5,5	2,8	4,7	4,0	6,4
Former les professeurs aux sciences humaines et sociales	6,8	12,5	7,4	6,7	6,0
Former les professeurs sur les adolescents	7,7	9,6	8,4	7,3	7,8
Former les professeurs sur la gestion de la violence	3,2	5,0	3,4	3,1	3,4
Offre de stages plus ouverte, une personne ressource pour la F C dans chaque établissement, stages de F C plus pratiques	17,3	13,9	17,7	16,8	18,6
Organiser les remplacements quand enseignants en stage	6,8	6,0	6,2	7,1	7,6
Formations prises sur le temps de travail	11,0	8,5	14,0	9,8	11,5
Formations sur site	4,5	5,0	4,9	5,6	3,2

Formations regroupant des enseignants de niveaux différents	1,8	2,5	1,5	2,1	1,1
Formation quand on introduit des réformes	1,5	1,8	1,0	1,2	1,4

La tendance porte également sur une demande de bénéficier d'une formation plus proche des établissements. L'idée qu'il puisse exister une personne ressource pour la formation continue dans chaque établissement recueille le plus d'accord. Il est à noter que le thème d'une formation nécessaire à la mise en œuvre d'une réforme ne regroupe qu'un faible pourcentage d'opinions favorables. Or, c'est souvent l'offre qui est faite dans la formation continue, notamment pour préparer les nouveaux programmes. Le souhait a été, enfin, souvent formulé aussi que les périodes de formation soient prises sur le temps de travail (11%), que les remplacements puissent être assurés dans les périodes de stages (6,8%), ou encore soient organisées sur site (4,5%). Ces deux dernières modalités sont beaucoup plus présentes dans les réponses des collèges publics que dans celles des collèges privés. Ces derniers sont également bien plus nombreux à souhaiter des formations au travail en équipe ou à l'heure de vie de classe.

Les débats dans les collèges ont permis d'approfondir ce souci de formation. D'autres dimensions ont été suggérées. Les premières affectations pourraient ainsi bénéficier d'un traitement particulier. Un collège propose pour les nouveaux professeurs une semaine de stage pour suivre le parcours d'un élève dans toutes les disciplines. Les discussions sur les parcours diversifiés ont également mis en lumière aussi « *les difficultés à concevoir des projets pluri-disciplinaires faute de formation adaptée* ». L'importance que pourrait prendre la formation continue pose, cependant, le problème de l'évaluation qui « ne peut être séparée de la formation ». La question n'a été qu'esquissée. Il faut, de ce point de vue, noter que les résultats d'ensemble montrent une forte réserve pour une remise à niveau périodique (4,8 % des réponses). La réflexion est donc à poursuivre.

La formation au travail en équipe est un thème qui est revenu de manière notable dans les questionnaires (8,6% des réponses dans la question 18 2, mais il a été abordé à plusieurs reprises dans d'autres thèmes). Cette notion est aujourd'hui admise. Elle faisait l'objet d'une question spécifique, dont le taux de non réponse est de 56,8%. Un pour cent des réponses environ considère que « le travail en équipe n'est pas nécessaire ». On ne constate pas de différence notable entre les catégories de collège contrairement à une idée reçue, selon laquelle les collèges situés en ZEP seraient les plus favorables au travail en équipe. En même temps, les enseignants souhaitent que les conditions du travail en équipe soient bien définies et qu'il s'exerce dans l'exercice normal du métier (plus de 75 % des réponses, et plus encore dans les collèges privés que dans les collèges publics). La stabilité du personnel dans l'établissement est aussi revendiquée comme une condition pour favoriser le travail en équipe, ce thème étant plus souvent mis en avant dans les collèges publics. Les thèmes sur ce point s'entrecroisent, la formation, la concertation, la stabilité, la collaboration dans l'établissement de toutes les catégories de personnel (et « *l'harmonisation des attitudes des adultes vis-à-vis des élèves* » ajoute un collège).

Question 18.3 :

Comment favoriser le travail en équipe ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Le travail en équipe n'est pas nécessaire	1,0	0,8	1,0	0,9	1,6
Prévoir heures de concertation pour rendre possible le travail en équipe	76,2	79,5	73,4	75,0	78,5
Stabiliser les personnels dans les établissements	9,8	5,7	13,0	9,0	9,7

VII.5. L'amélioration des conditions de vie et de travail

Le dernier thème étudié, **les conditions matérielles de vie et de travail** n'a pas provoqué évidemment de débats contradictoires, et le taux de non réponse y est plus faible qu'aux questions précédentes (14,5%). Il s'agit plutôt d'une liste de souhaits qui dessine en quelque sorte le collège idéal. Il est intéressant de mesurer cependant les priorités. D'abord, vient une volonté largement exprimée de limiter la taille des collèges. Le seuil d'environ 500 élèves est le plus souvent cité. Les établissements de taille moyenne de l'avis général rendent les conflits plus aisés à gérer et atténuent les tensions. L'architecture des collèges est aujourd'hui fortement disparate. Ce qui est le plus demandé, c'est une architecture pensée pour le travail et l'agrément de la vie scolaire, avec des salles de classe mieux structurées et modulables pour permettre le travail en petits groupes et les projets interdisciplinaires, des salles de réunions, des lieux pour le foyer, pour les clubs etc La limitation de la taille des classes est une solution proposée seulement par une minorité de collèges. Mais ceci s'explique probablement par le fait que la question est apparue centrée sur les conditions matérielles de vie et de travail ; car, faut-il le rappeler, la lourdeur des effectifs est très fréquemment dénoncée tant dans d'autres questions comme celle concernant les conditions de travail des élèves que dans les débats. La demande de personnels de surveillance ou médico-social est mentionnée, mais elle ne dépasse pas les 7,3 % des réponses. L'idée de faire participer les élèves à la préservation de l'environnement du collège ne recueille que peu d'avis positifs –alors qu'elle aurait pu être appelée par ce qui est souhaité dans les réflexions sur la civilité scolaire.

On peut souligner qu'à nouveau il n'est pas aisé de dégager des clivages en fonction du type de public accueilli dans le collège; tout au plus note-t-on la fréquence un peu plus forte du souci de l'amélioration des conditions de vie, de travail et de transports des élèves dans les collèges de ZEP (souci par ailleurs beaucoup moins répandu dans les collèges privés -5,9%-par rapport aux collèges publics -7,4%-).

Les débats ont mis aussi en évidence des désirs moins globaux –mais tout aussi importants dans la vie quotidienne-, insonorisation des salles, emplacements et

casiers surveillés pour les cartables, espaces couverts, lieux d'accueil pour les parents, etc... Des dizaines de débats de collège peuvent être cités en ce sens. Le souci des conditions de transport pour les élèves –que nous avons déjà noté plus haut- est également avancé. Mais les débats dans les collèges montrent, évidemment, de grandes différences selon les problèmes que rencontrent les établissements.

Question 19 :

Comment améliorer les conditions de vie et de travail dans les collèges ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Limiter la taille des classes	6,5	5,7	5,7	6,3	6,3
Limiter la taille des collèges (notamment en zone difficile) ; moins de 500	23,4	26,9	22,6	23,1	23,5
Lieux de vie, espaces de détente (pour les élèves)	11,6	9,9	11,4	12,5	10,1
Salles de travail pour les professeurs	4,9	3,1	6,1	5,2	5,6
Amélioration architecturales (espace, lumière etc...)	20,4	22,4	21,2	20,2	21,6
Améliorer les conditions de vie, de travail et de transports des élèves	7,4	7,7	8,2	6,8	7,5
Elèves associés à l'entretien de la qualité de cet environnement	2,4	2,6	1,2	2,8	3,0
Equipements sportifs	3,7	2,6	4,3	3,6	4,6
Des personnels de surveillance et psycho-sociaux en plus grand nombre	7,3	7,1	6,3	7,1	7,2

Ces réflexions nombreuses sur la vie scolaire et la citoyenneté dessinent un vaste chantier pour améliorer les conditions de vie et de travail des élèves, des enseignants, des professions présentes dans le collège. Quelques grandes priorités se dessinent cependant, l'importance du consentement à la règle pour tous, qui repose, principalement, sur une prise de conscience des responsabilités de chacun, la nécessité de disposer de structures d'accueil diversifiées qui rendent la vie plus aisée, l'ouverture d'une majorité d'enseignants pour des innovations éducatives dans la mesure où elles sont définies avec rigueur et où elles entrent dans le service, le souci de bénéficier d'une formation plus pratique et plus proche.

VIII. De l'hétérogénéité des collèges au pilotage des établissements

La situation de "monopole" de certains établissements, sur une zone géographique bien précise, rend parfois abstraite les questions relatives aux différences entre les collèges. Le poids du "marché scolaire" avec les stratégies "consumentistes" des parents via les dérogations, la compétition accrue entre établissements, avec une polarisation croissante entre collèges favorisés et collèges populaires, est sensiblement plus lourd en milieu urbain. Mais cette question ne laisse pas indifférent, en ce qu'elle touche à la notion même de système éducatif. Pour la même raison, les établissements se sont sentis concernés par la question de l'autonomie (un peu moins par celle de l'évaluation et du pilotage des établissements), même si globalement le taux de réponses à ces différentes questions est un peu plus faible que pour tout ce qui touche aux contenus de formation, au travail ou à la vie des élèves au collège.

VIII.1. Un collège, des collèges ? Différences et inégalités entre établissements

Le thème de l'hétérogénéité des collèges est à l'évidence aussi sensible que celui de la constitution des classes (et le taux de non réponse assez élevé -29,3%- traduit ce malaise). Mais davantage de consensus se manifeste pour défendre une moindre inégalité entre collèges, un plus grand brassage social et une plus grande hétérogénéité de leur public. Réciproquement, très peu de réponses envisagent qu'on puisse ne pas tenter de s'opposer aux écarts entre collèges, et que l'on se satisfasse du maintien d'établissements homogènes, ou que l'on renonce à toute idée de carte scolaire (3,3% dans l'ensemble de la population). Cette position s'exprime plus fréquemment dans les réponses des individuels (4,4%), et beaucoup plus encore dans celles des collèges privés (7,9%), qui toléreraient donc mieux l'existence d'établissements diversifiés ; à l'inverse, ce chiffre est nettement plus faible dans les collèges de ZEP (1,2%).

Une très nette majorité s'inquiète donc des inégalités entre collèges, même si elles peuvent se comprendre, comme l'expriment certaines contributions : « *Si les élèves fuient certains collèges, c'est qu'on ne peut plus y travailler* », ou encore « *Si l'on continue ainsi, nous aurons de plus en plus des collèges élitistes et des collèges ingérables* ». Il faut donc suivre des voies multiples pour rétablir une certaine égalité entre collèges. La plus souvent citée consiste à renvoyer le problème hors de l'école, puisque 13,5% des réponses évoquent les problèmes d'urbanisme qui débouchent sur des quartiers ghettos et des collèges ghettos ; c'est dans les collèges les moins défavorisés que l'on insiste le plus sur ce point.

Question 10 :

On observe aujourd'hui de fortes différences sociales entre les collèges. Comment les limiter ou les contrôler pour que le collège accroisse la mixité sociale et offre le même service à tous ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens.	Favorisés
Il faut les limiter (sans précision)	3,5	5,5	3,7	3,4	3,4
Il faut les limiter et pour se faire ...					
. faire des établissements de petites tailles	7,0	5,2	6,7	6,1	8,6
. donner plus à certains collègues (discrimination positive)	10,3	9,6	13,1	9,6	8,6
. plus de personnel, classes moins nombreuses	7,2	5,2	5,7	6,6	9,4
. que chaque collège dispose d'une offre attractive de bon niveau	11,0	12,4	11,8	12,2	4,7
. réguler l'offre d'options au niveau départemental	2,8	1,9	3,5	3,2	5,0
. contrer l'élitisme de certains établissements	4,2	4,7	3,7	4,0	4,4
. c'est un problème d'urbanisme (ghettoïsation de certaines zones).	13,5	11,8	13,6	13,3	16,3
. faire respecter la carte scolaire, refuser les dérogations	11,4	12,6	14,5	11,9	10,3
. revoir la carte scolaire	11,3	9,1	11,0	11,3	11,1
Il faut maintenir des établissements homogènes (ou supprimer la carte scolaire)	3,0	4,4	1,2	2,6	3,2
Autres réponses	14,8	17,6	11,5	15,8	15,0

Mais l'école n'est pas pour autant impuissante, et un nombre important de réponses défendent la limitation des dérogations (11,4%), c'est à dire le respect de la carte scolaire, ou sa redéfinition (11,3%). Ces deux points de vue ne sont d'ailleurs pas exclusifs, et les réponses soulignant l'importance de la lutte contre la ségrégation urbaine sont assez souvent associées à celles mettant en avant le pouvoir de contrôle de l'institution scolaire elle-même. Notons enfin que cette défense du principe (et de l'application) de la carte scolaire, qui s'exprime dans 22,6% des réponses, est un peu plus répandue dans les collèges de ZEP (25,5%), et à l'inverse, un peu moins dans les collèges les plus favorisés (21,2%). Les collèges privés sont nettement moins nombreux à préconiser une politique autoritaire tendant à limiter les dérogations (5,2%), et seraient plutôt partisans d'une redéfinition de la carte scolaire (16,4%).

Les risques de "ghettoïsation" sont clairement dénoncés sur le forum et dans les débats. « *Il faut cesser les pratiques d'initiés dont le jeu consiste à déjouer le brassage de la population d'élèves dans les différents établissements, en opérant des choix liés aux filières ou aux options qui leur permettent de placer leur enfant dans l'établissement qui est le mieux classé. Il faudrait pour cela qu'on cesse de classer les établissements les uns par rapport aux autres, ce qui nuit gravement à la réussite d'élèves qui pensent d'entrée de jeu qu'ils n'arriveront à rien s'ils sont dans un collège mal classé.* » Certains au contraire, estiment qu'il faut faire participer davantage les élèves en difficulté au jeu des dérogations, et qu'on peut paradoxalement "*favoriser une certaine mixité sociale via les dérogations*".

Au-delà des mesures autoritaires centrées sur la demande, un nombre non négligeable de réponses soutient des actions centrées sur l'offre scolaire elle-

même. Peu de propos évoquent la question de la redéfinition de la carte scolaire, pourtant abordée assez fréquemment dans les participations écrites des collèges, et dont on sait qu'il ne s'agit pas d'une question anodine, un certain nombre de travaux (dont le rapport de l'IGAEN) ayant montré que le découpage des secteurs scolaires pouvait en lui-même accentuer les phénomènes de ségrégation entre établissements. On s'attarde davantage sur le fait que chaque collège devrait pouvoir offrir une "offre" de bon niveau (11,0%), cette préoccupation étant néanmoins nettement moins répandue dans les collèges les moins populaires (4,7%). A nouveau, certains intervenants expriment très nettement ce point de vue : *"Pour soutenir la concurrence du privé, les collèges devraient pouvoir mettre en place des classes spécifiques, par exemple des classes européennes"*, ou encore, *"Il faut maintenir la plus grande diversité dans l'offre de formation pour conserver la diversité sociale dans le recrutement des élèves"*. Ceci passe par un contrôle de l'offre d'options, et par des actions visant à *"contrer l'élitisme de certains établissements"*. Ces trois modalités exprimant le souci d'une régulation de l'offre regroupent 18% de réponses, un peu plus dans les collèges populaires et chez les individuels (environ 19%), moins dans les collèges les plus favorisés (14,1%).

Un dernier thème concerne l'homogénéisation de la qualité du cadre scolaire offert dans les établissements. Il est suggéré de limiter la taille des établissements (7%), ou encore la taille des classes (7,2%), et ce un peu plus souvent dans les collèges accueillant le public le moins populaire, (respectivement 8,6 et 9,4%). Une réponse sur dix pose explicitement la question d'une discrimination positive entre collèges (donner plus à certains collèges qu'à d'autres), cette préoccupation étant nettement plus prégnante dans les collèges ZEP (13,1%) que dans les collèges les moins populaires (8,6%).

Les interventions sur le forum ou dans les débats en collège interpellent à cet égard ces bailleurs de fond que sont les conseils généraux : il faudrait *"surveiller les choix des départements qui font de certains collèges des vitrines au détriment d'autres, laissés en jachère"*, ou fermer les petits collèges *"n'ayant pas toujours les moyens de leurs légitimes prétentions à un enseignement égal pour tous"*. De même, les responsables politiques locaux devraient veiller à une certaine mixité sociale au niveau de l'habitat et notamment des centre villes, et *"revoir la sectorisation sur les bases d'une concertation sérieuse"*. Au total, comme on le dit dans un débat, *"ce n'est pas le collège qu'il faut changer, car il doit représenter son quartier, c'est le quartier qui doit changer éventuellement"*. On souligne donc la responsabilité, sur toutes ces questions, des collectivités locales dont le pouvoir, renforcé par la décentralisation, sera confronté à des établissements récemment dotés d'une certaine autonomie, vécue sur un mode ambivalent.

VIII.2. L'autonomie des établissements

C'est notamment pour laisser aux établissements une certaine marge de manoeuvre pour s'adapter à leur public, dans un contexte où ce dernier est perçu comme de plus en plus hétérogène d'un établissement à l'autre, qu'une certaine "dose" d'autonomie a été introduite dans la gestion des établissements. La question sur l'autonomie des établissements a parfois embarrassé (le taux de non réponse est de 29,3%); elle a été aussi parfois contestée sur le fond, dans la mesure où, par sa

formulation, elle semblait reconnaître comme non problématique la réalité d'une certaine autonomie. Or, dans 7,1% des réponses, on rétorque que l'autonomie dont il est question n'existe pas, notamment parce que le chef d'établissement n'a pas de pouvoir, ni l'établissement de moyens significatifs à gérer.

Question 16.1 :

L'autonomie des établissements doit-elle être maintenue, limitée ou développée ? Dans quels domaines et selon quelles modalités (souplesse des horaires, projet d'établissement...) ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Il n'y a pas actuellement de véritable autonomie	7,1	6,5	7,6	9,0	5,8
L'autonomie doit être maintenue (sans précision)	8,9	14,5	9,6	7,6	7,7
Doit être maintenue car permet de s'adapter au public	5,5	5,2	6,3	5,5	5,0
Doit être limitée car il faut un cadre commun (sinon, risques d'inégalité entre établissements)	20,1	19,1	20,2	21,9	19,8
Doit être limitée pour d'autres raisons	10,3	10,4	10,6	9,5	11,6
Elle doit être développée (sans précision)	7,5	10,2	5,1	6,9	8,8
Pour la développer, ne pas réduire la DHG	3,3	1,5	3,0	3,6	3,8
Pour la développer, relancer le projet d'établissement	12,6	13,5	12,1	12,6	12,6
Pour la développer, donner plus de souplesse horaire	11,3	7,4	10,6	11,6	10,8
Pour la développer, laisser le choix des priorités pédagogiques	9,3	8,6	9,1	8,8	10,4
La développer par d'autres voies	4,1	3,1	4,8	3,0	3,7

Dans l'ensemble, le statu quo est défendu ("l'autonomie doit être maintenue") dans 14,4% des réponses, dont un certain nombre (5,5%) précisent que cette autonomie permet à l'établissement de s'adapter à son public. Ce dernier point, et globalement le désir de voir maintenue l'autonomie sous ses formes actuelles, est un peu plus souvent exprimé dans les réponses des collèges de ZEP, et plus encore dans les collèges privés (24,3% de réponses préconisant le maintien de la situation actuelle).

Quand la situation actuelle n'est pas considérée comme satisfaisante, une petite majorité (48,1%) s'exprime pour défendre un développement de l'autonomie des établissements (chiffre qu'il peut être intéressant de rapprocher des 46,5% de réponses qui défendaient l'existence des fourchettes horaires). Cette position est un peu plus répandue dans les réponses des collèges qui accueillent le public le plus favorisé (50,1%), et plus encore dans les collèges privés (61,4%), et à l'inverse, un peu moins dans celles de type "individuel" (44,3%). Pour développer l'autonomie des établissements, c'est la relance du projet d'établissement qui est le plus souvent citée (12,6%), mais le fait de laisser au collège le choix d'affirmer des priorités pédagogiques en fonction de son contexte est défendu dans un nombre non négligeable de réponses (9,3%). On évoque également, comme voie pour promouvoir l'autonomie de l'établissement, l'extension des possibilités de souplesse horaire (11,3%), ce qui est aussi exprimé de façon négative, puisque dans 3,3% des

réponses, on insiste sur le fait qu'il ne faut pas "rogner" sur la DHG. Rappelons que dans 13,9% des réponses on souhaite par ailleurs un élargissement des fourchettes horaires. D'autres possibilités sont évoquées, mais de façon très dispersée : rappel de la nécessité d'une discrimination positive dans 2,1% des réponses, de donner à l'établissement la possibilité de créer ou fermer des sections dans 1,2%... Notons que les différentes manières de permettre une extension de l'autonomie sont souvent citées de concert dans les réponses des collègues : ainsi, évoquer la relance du projet d'établissement est souvent associé au souhait de voir se développer la souplesse horaire, modalité également souvent couplée avec le désir de voir l'établissement libre de ses choix pédagogiques.

Il faut souligner, une fois de plus, le caractère très typé des réponses émanant des collègues privés qui défendent beaucoup plus souvent le renforcement du projet d'établissement (14,5%), le libre choix des priorités pédagogiques de l'établissement (11,3%), mais plus encore l'extension des possibilités de souplesse horaire (16,4%).

Mais l'autonomie fait l'objet d'une certaine méfiance, exprimée dans 30,4% des réponses (11,1% dans les collègues privés) parce qu'elle mettrait en péril l'existence d'un cadre unique et risquerait d'entraîner des inégalités entre établissements, y compris par le jeu de la DHG. Un fort accent est donc mis sur la nécessité d'un cadre commun, qui s'exprime dans une réponse sur cinq et qui fait écho aux 21% de réponses qui exprimaient une hostilité aux fourchettes, du fait qu'elles entraînaient des inégalités entre établissements. Les autres raisons militent pour une limitation de l'autonomie sont plus dispersées : elle débouche sur une concurrence entre établissements (1,6%), alors même que l'établissement n'est pas une entreprise (1,6%); ou encore, réponse de tonalité très différente, elle devrait être limitée car elle donne trop de pouvoir au chef d'établissement (3,4%). Il faut souligner néanmoins que le fait d'affirmer la nécessité d'un cadre national commun à tous n'est pas toujours antinomique avec le fait de défendre, par ailleurs, la souplesse horaire ou le projet d'établissement. Comme pour d'autres thèmes, celui de l'autonomie est assez sensible pour que des contradictions internes marquent un certain nombre de réponses.

Ces contradictions apparaissent encore plus clairement dans les débats. S'y exprime fréquemment la conviction que l'autonomie serait dangereuse "*par rapport au souci d'égalité républicaine*". On souligne en particulier que les disparités des relations entre collègues et collectivités locales, ainsi d'ailleurs que l'aisance plus ou moins grande de ces dernières, constituent une source d'inégalités entre collègues. Dans le même temps, l'autonomie, telle qu'elle est conçue actuellement, apparaît potentiellement intéressante, notamment en ce qu'elle permet « *d'avoir un cadre national au sein duquel j'adapte mon programme au public que j'ai* ». Ce sont souvent des principaux qui se prononcent ouvertement pour une autonomie pédagogique des établissements. Dans cette perspective, la DHG est un enjeu stratégique. Certains suggèrent que la dotation commune du collège se double d'une dotation spécifique en fonction de son contexte, dotation à gérer par les enseignants du collège et les inspecteurs pédagogiques du secteur. Cette dotation spécifique, qui viendrait s'ajouter à la dotation horaire de base varierait donc selon la situation concrète des établissements et leurs projets. Mais si l'on admet ainsi l'idée de discrimination positive, on redoute aussi les dérives vers un "clientélisme" découlant

de la quête d'une dotation, dotation elle-même susceptible de varier selon la "débrouillardise" des chefs d'établissements.

Les débats et les interventions sur le forum font apparaître beaucoup plus rarement des modalités plus hardies, pour développer une autonomie dont on déplorerait qu'elle soit limitée par les programmes et les examens nationaux. " *Est-ce qu'on peut imaginer que l'autonomie pédagogique d'établissement permette d'avoir un portefeuille de compétences pour tous les élèves au niveau national, et que l'établissement définisse en toute liberté des options ?*" Mais, même dans les rares établissements qui prônent davantage d'autonomie, on souligne toujours en contrepoint que l'autonomie rendrait vite incomparables les performances entre collèges.

La question de l'autonomie amène bien sûr à évoquer celle de la direction des collèges et du fonctionnement des équipes éducatives, qui faisait l'objet d'une question spécifique -"dans quel sens devraient évoluer les équipes de direction ?" Cette question a souvent été éludée dans les réponses collectives des collègues (taux de non réponse de 51,9%), ce qui peut se comprendre, puisque ces débats étaient le plus souvent animés par le chef d'établissement lui-même.

Question 16.2 :

Dans quel sens devrait évoluer le rôle des équipes de direction ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Davantage de présence auprès des élèves et du personnel	15,2	13,0	17,1	16,3	13,7
Leur donner plus d'autorité sur le personnel	3,1	5,2	4,1	2,1	3,2
Soutenir davantage l'action des enseignants	16,7	13,0	14,2	16,4	20,6
Développer leur rôle d'animation	18,6	24,9	21,1	16,0	16,5
Changer les modes de désignation des chefs d'établissement	1,8	1,0	0,8	1,6	1,6
Faire participer davantage les enseignants à la direction de l'établissement	6,8	4,1	5,3	7,6	7,7
Que les équipes soient plus stables	2,5	2,6	2,0	2,5	2,8
Des équipes complètes dans tous les établissements	8,0	6,7	6,1	9,2	9,3
Le chef d'établissement a déjà trop de pouvoir	2,0	3,1	3,3	1,8	1,6
Le chef d'établissement doit se limiter à l'administration	2,9	1,0	4,5	2,5	2,8
Autres	22,4	25,4	21,5	24	20,2

La moitié des réponses se concentrent sur trois modalités fréquemment associées dans les réponses des collègues :

- le souhait de voir se développer le rôle d'animation du chef d'établissement (18,6%), réponse signifiant souvent le refus d'une orientation "managériale" qui ferait du chef d'établissement un chef d'entreprise;
- le souhait de voir les chefs d'établissements soutenir davantage l'action des enseignants (16,7%);
- le souhait d'une présence plus forte des chefs d'établissements auprès des élèves et du personnel (15,2%).

S'expriment également, avec une fréquence non négligeable, le souhait de voir tous les établissements dotés d'une équipe complète (8%), et plus stable (2,5%), et celui d'une participation accrue des enseignants à la direction de l'établissement (6,8%). On peut regrouper avec ces diverses modalités, qui vont toutes dans le sens d'un renforcement des équipes travaillant aux côtés du chef d'établissement, quelques réponses dispersées mais convergentes : que le chef d'établissement puisse choisir ses collaborateurs (1,9%), qu'il soit aidé par un adjoint responsable du personnel (1%). Ces diverses opinions représentent au total 20,2% des réponses.

On remarque également, même si c'est de manière très minoritaire, l'existence de points de vue opposés : à la volonté (relativement forte) de voir se développer le rôle d'animation du chef d'établissement s'oppose l'opinion selon laquelle il devrait au contraire se cantonner dans les tâches administratives (2,9%). Aux réponses qui expriment de manière diverse le souhait du renforcement de son rôle, s'opposent celles qui estiment qu'il aurait déjà trop de pouvoir (2%). Enfin, quelques opinions critiques concernent la formation ou le mode de sélection des chefs d'établissement (0,6%), avec la suggestion de faire "tourner" cette responsabilité entre les personnels (0,9%), ou encore de le choisir par une élection au sein de l'établissement (0,9%).

De légères variations se manifestent selon la tonalité sociale de l'établissement. Ainsi, les réponses des collègues ZEP insistent un peu plus sur le développement du rôle d'animation du chef d'établissement et le besoin d'une présence accrue auprès du personnel et des élèves, quitte, éventuellement, à lui donner plus d'autorité. Les collègues les plus favorisés et les collèges privés semblent plus sensibles à des modalités plus "douces" : qu'ils soutiennent davantage l'action des personnels, que les enseignants participent davantage à la direction des établissements... On peut aussi noter, mais le chiffre reste très faible (5,2%), que les individuels (faut-il y voir en filigrane l'opinion des parents ?) sont ceux qui se déclarent le plus souvent favorables au fait de doter le chef d'établissement de davantage d'autorité sur le personnel.

Les interventions sur le forum sont elles aussi assez dispersées et contrastées. Certains estiment souhaitable de "*limiter le rôle de l'équipe de direction dans le domaine pédagogique et l'évaluation des enseignants. Mais le chef d'établissement devrait pouvoir intervenir pour les problèmes courants du collège (par exemple le remplacement d'un professeur)*".

Dans les débats, la question de la stabilité de l'équipe éducative est fréquemment posée. Pour que l'établissement puisse mettre en œuvre des projets, il faudrait une certaine stabilité des moyens sur plusieurs années. Or, actuellement, dit-on dans un débat, les moyens dépendent des aléas des variations démographiques : une variation de 10 élèves peut pénaliser un établissement en baissant de 20 ou 30 heures la dotation. Aux yeux des acteurs de terrain, *“le principe du H/E est purement comptable et gestionnaire, mais il est peu efficace en termes de pédagogie et gêne l'établissement d'une politique à long terme”*.

VIII.3. L'évaluation des résultats et le pilotage du système

Il est clair, et certains acteurs, notamment les principaux, le perçoivent bien, que l'autonomie appelle une évaluation externe, sauf à fermer les yeux sur toutes les diversifications locales minant de fait la notion même de système éducatif. Un principal l'exprime dans un débat, souhaitant *“que les autorités hiérarchiques fassent davantage confiance aux établissements et leur offrent une plus grande autonomie, quitte à les évaluer”*. Il reste qu'une réflexion approfondie autour de la question de l'évaluation supposerait qu'on s'interroge tour à tour : 1) sur l'instance qui serait chargée de cette évaluation (notamment sur sa posture, interne ou externe, par rapport à l'établissement ; 2) sur les objectifs de cette évaluation (contrôle du respect des objectifs nationaux, évaluation des effets des actions pédagogiques locales...) ; 3) sur les contours de ce qui doit être évalué.

Par rapport à ce dernier point -que faut-il évaluer ?-, le questionnaire évoquait *“le degré de réalisation des objectifs et des projets de chaque établissement”*. Il est sans doute significatif que cette question n'ait pas toujours été comprise, nombre de réponses se situant en fait sur le terrain fort différent de l'évaluation des élèves. Le taux de non réponse à cette question est en outre élevé (42,6%).

Question 17.1 :

Doit-on évaluer le degré de réalisation des objectifs et des projets de chaque établissement et selon quelles modalités ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens.	Favorisés
Non (sans précision ou raisons diverses)	4,8	8,7	3,1	4,2	4,7
Non, quels critères d'évaluation ? (pas uniquement l'efficacité)	6,7	5,7	7,1	5,1	7,6
Non, chaque établissement est spécifique, seule une auto-évaluation est possible	7,3	3,3	7,2	8,7	4,0
Non, risques de concurrence entre établissements	8,8	9,9	7,8	9,7	8,4
Oui (sans précision ou raisons diverses)	17,6	21,9	18,7	17,8	16,7
Oui, évaluer les progrès et les réalisations des élèves	14,2	12,4	15,3	15,8	13,0
Evaluation à conduire par l'ensemble des personnels (notamment quant au projet d'établissement)	15,5	14,5	17,4	15,6	18,4

Associer à l'évaluation, les inspecteurs et le C.A.	2,9	0,8	2,8	3,1	4,7
Faire réaliser des audits	2,4	3,3	2,0	1,9	3,0
L'évaluation existe déjà, il faut la développer	7,9	6,6	8,2	6,5	9,4
L'évaluation permet d'expliciter les objectifs	7,3	10,7	6,1	7,6	4,7
Autres	4,6	2,2	4,3	4,0	5,4

Parmi les questionnaires comportant une réponse, une nette majorité (72,4%) est favorable à l'évaluation du "degré de réalisation des objectifs et des projets de chaque établissement", pour reprendre le libellé de la question. Un nombre non négligeable de réponses se contentent d'émettre un avis favorable sans précisions (17,6%), tandis que d'autres notent que l'évaluation existe déjà et qu'il faut simplement la développer (7,9%). D'autres rappellent qu'un des aspects positifs de l'évaluation est qu'elle amène à expliciter les objectifs poursuivis (7,3%).

Les autres catégories de réponse précisent les modalités que devrait revêtir l'évaluation. Elle devrait tout d'abord se centrer sur les progrès et les réalisations des élèves (14,2%). Elle devrait aussi être conduite par l'ensemble du personnel (15,5%), ce qui paraît normal dans la mesure où c'est la réalisation du projet d'établissement qui est au coeur de l'évaluation; on souligne aussi qu'elle devrait nourrir des échanges entre enseignants auxquels elle devrait apporter une aide. Les autres modalités de réponses sont plus marginales. On suggère parfois d'associer à cette évaluation les membres du CA ou des inspecteurs (2,9%), ou encore de s'appuyer sur des audits (2,4%). Ces différentes modalités de réponses sont parfois associées : ainsi, quand on évoque l'évaluation des progrès et réalisations des élèves, on cite aussi le projet d'établissement, ou encore on s'attache à souligner que l'évaluation permet d'explicitier les objectifs.

Cette distribution des réponses indique bien que l'évaluation est conçue comme une entreprise associant les personnels. A la question plus précise portant sur la façon d'associer les enseignants à cette évaluation (qui faisait l'objet d'une question spécifique), les réponses ont été très rares (le taux de non réponse atteint le chiffre maximum de 81,3%).

Question 17.2 :

Comment associer les enseignants à cette évaluation ?

	Ensemble	Individuel	ZEP	Moyens	Favorisés
Les associer en précisant le rôle de chacun	55,9	61,1	53,8	55,6	53,8
S'inspirer des démarches de qualité	11,2	9,3	18,7	9,5	8,8
Autres	32,9	29,6	27,5	35,0	37,5

La nécessité de bien préciser le rôle de chacun dans cette évaluation est massivement soulignée. Parmi les autres modalités de réponses, seule l'évocation de démarche "qualité" se dégage avec une certaine fréquence (11,2%). On peut souligner que, de l'ensemble des réponses aux deux questions traitant de

l'évaluation, se dégage une préférence nette pour une évaluation interne, privilégiant le regard des personnels eux-mêmes. Ceci révèle soit une méfiance par rapport à tout regard extérieur (qui affleure, nous y reviendrons, dans certains débats), soit une méconnaissance de ce que peut apporter précisément un regard extérieur. Les expériences d'audit à grande échelle, comme celle menée dans l'Académie de Lille il y a quelques années, font pourtant l'objet d'un jugement majoritairement positif de la part des personnels, essentiellement d'ailleurs de par leur fonction formative.

La tonalité sociale du collège module légèrement la fréquence de ces différentes réponses. Si les collèges de ZEP sont globalement un peu plus favorables que la moyenne à l'évaluation des établissements, il sont un peu plus nombreux à souligner qu'elle devrait être centrée sur les progrès et les réalisations des élèves, qu'elle devrait s'inspirer des démarches de qualité, ou encore qu'elle devrait être menée par l'ensemble des personnels. Cette dernière modalité est également un peu plus souvent soulignée par les collèges les plus favorisés (qui sont en moyenne les plus favorables à l'évaluation), sachant qu'ils sont également les moins réticents à y associer des inspecteurs ou des membres du CA, ou à ce qu'elle prenne la forme d'un audit.

Venons-en aux réticences à l'égard de l'évaluation. Elles s'expriment dans 27,6% de réponses et sont souvent assorties de justifications. La réserve la plus souvent formulée est que l'évaluation des établissements entraîne un risque de concurrence entre collèges (8,8%), susceptible de déboucher sur un "palmarès"... Presque aussi souvent, on souligne que chaque établissement étant spécifique, seule une auto-évaluation est concevable (7,3%). Enfin, on s'interroge (dans 6,7% des réponses) sur les critères que cette évaluation prendrait en compte; on craint en particulier qu'elle ne se fonde sur une idée jugée étroite de l'efficacité, et par conséquent ne s'intéresse qu'aux résultats des élèves. On remarque que les collèges au recrutement social moyen s'avèrent un peu plus sensibles au risque de concurrence entre établissements et soulignent un peu plus souvent que les autres la spécificité de chacun d'entre eux, justifiant davantage, à leurs yeux, une auto-évaluation. Au contraire, cette spécificité est moins évoquée dans les collèges plus favorisés, ce qui confirme leur plus forte tolérance par rapport à une évaluation externe. Par contre, les collèges privés s'avèrent un peu plus réticents par rapport à l'évaluation (30%), sans justifier leur point de vue ou en se contentant d'affirmer que seul l'établissement peut s'auto-évaluer.

Dans les débats et dans les interventions sur le forum, les propos exprimant une réticence par rapport à l'évaluation rejettent la référence à l'entreprise et au secteur privé : il y a un " *risque de privatisation de l'Education Nationale* ", ou encore, " *l'établissement n'est pas une entreprise*". On redoute que l'attribution des moyens horaires soit liée à l'évaluation. On craint aussi que l'évaluation vienne au classement des collèges et au palmarès. Au contraire, et ce sont plus souvent des parents, on trouve des propos très favorables à une évaluation par les résultats des élèves : " *Sans faire d'élitisme, les établissements doivent avoir une obligation de résultats*", ou encore " *La véritable obligation de résultat, pour la FCPE, c'est que l'Education Nationale assure la réussite de chaque enfant. Cette obligation de résultat doit s'imposer à tous comme un devoir de l'Etat*". Est-il utile de le préciser, la tonalité des

réponses au questionnaire s'écarte encore sensiblement de cette idée d'obligation de résultat, débouchant sur une contrainte d'évaluation par les résultats.

On se fonderait alors, poursuivent des interventions, sur les résultats du Diplôme National du Brevet ou, en tout cas, sur des évaluations chiffrées des progrès des élèves. Ce type d'évaluation permettrait peut-être d'éviter que le collège soit "*évalué par la population locale*", avec "*souvent des jugements intuitifs et un esprit consumériste*". Elle aurait aussi l'avantage, aux yeux de certains, « *d'obliger à définir les objectifs et les critères* », et de donner "*une vision globale du travail de l'établissement*". Enfin, une véritable évaluation ne devrait pas juger seulement les résultats, mais tenir compte aussi des moyens et des contraintes locales. Il faudrait pour ce faire tenir compte, précise-t-on dans un débat, de la situation socio-économique des élèves, de leur absentéisme, de la situation précise du corps enseignant (stabilité, précarité) et du nombre des agents. L'idée de « productivité » ou d'efficacité de l'établissement, soit le rapport entre moyens et « ressources » mobilisés et résultats obtenus pointe en l'occurrence, et paraîtrait plus légitime que la seule appréhension « brute » des résultats.

La question de l'évaluation du projet d'établissement est également très présente dans les interventions : "*Le projet d'établissement doit être évalué et modifié à partir de résultats des évaluations*". Pour ce faire, on propose une commission avec un conseiller de l'académie, des représentants de l'administration, des professeurs, des élèves, des parents, voire de partenaires associés. Il faudrait aussi "*associer des gens du terrain à cette évaluation. Ce pourrait être le rôle des représentants au CA que d'élaborer et d'évaluer le projet*". Certains vont jusqu'à dire qu'il "*serait intéressant d'associer les élèves à cette évaluation*". Mais dans certains débats, pointe un agacement, voire une forte méfiance par rapport à cette contrainte du projet d'établissement : "*La rédaction des projets prend trop de temps*". On retrouve ce thème du projet qui ne serait qu'un document écrit de plus à produire, abordé par les rapports d'A.Dulot ou de B.Toulemonde. Mais plus encore que de la lassitude ou du scepticisme, c'est de l'agacement par rapport à l'évaluation du projet qui s'exprime : "*Il faut rendre compte, justifier ce qu'on fait. Les enseignants pourraient faire eux-mêmes leur évaluation...*". Bref, "*On ne nous fait pas confiance, on veut avoir un droit de regard sur ce qu'on fait* », ce qui est perçu comme illégitime, voire injurieux.

Il faudrait aussi, soulignent avec malice certains, évaluer d'abord les réformes en cours. On gagnerait enfin, dit-on dans certains débats, à connaître ce qui est expérimenté ailleurs ; "*il faut créer des observatoires régionaux de la politique éducative*". Par là, c'est le désir d'une évaluation plus systématique des innovations qui s'exprime, sans laquelle les acteurs peuvent avoir l'impression d'un éternel recommencement.

On peut s'étonner, pour conclure, de la faible percée de la thématique du pilotage des établissements, alors même qu'un net consensus règne autour de la nécessité de limiter les écarts entre établissements et la concurrence qui en découle, ou encore que l'autonomie inquiète, dans 30% des réponses, à nouveau parce qu'elle serait porteuse d'inégalités entre collèges. On s'étonnera moins de ne pas voir abordée la question du pilotage « inter-académique », dans une consultation très

proche du terrain, mais la tonalité des propos laisse à penser que les disparités de moyens entre académies (dénoncées par le rapport de B.Toulemonde), sans doute plus méconnues que les disparités entre établissements, susciteraient la même condamnation. Il reste que la notion de pilotage, très présente dans les rapports récents, est polysémique et peut aussi bien renvoyer au « gouvernement » interne de l'établissement qu'à la confrontation des pratiques et des résultats des établissements par une instance extérieure. Si, sur le terrain, on semble s'accorder à envisager un travail d'équipe plus consistant autour du chef d'établissement, si l'idée d'une évaluation des établissements fait son chemin, les réponses des collègues restent peu disertes sur les modalités d'une mise en perspective des choix et des réalités de chacun d'entre eux au niveau d'un échelon géographique à déterminer pour que l'autonomie, à laquelle une forte majorité n'est pas prête à renoncer, ne vienne pas durcir plus encore cette tendance à la ségrégation entre collègues que nourrissent par ailleurs l'évolution de certains quartiers et les stratégies des familles. Cette « régulation de proximité » constitue l'enjeu crucial du pilotage des établissements.

Conclusion

I. Le collège pour tous

Petit à petit, depuis une trentaine d'années et par des ajustements successifs, le collège pour tous s'est mis en place en France. Avec la disparition progressive de l'orientation à l'issue de la cinquième, ce collège a largement atteint une partie des ses objectifs. Presque tous les élèves arrivent en troisième, le niveau moyen s'est plutôt amélioré, de manière plus ou moins nette selon les disciplines, malgré un taux d'élèves en difficulté qui reste élevé. Mais les comparaisons internationales montrent que le collège français est à la fois un des plus performants et un des moins injustes. Le collège n'est pas en échec et sa "fragilité" tient moins à ses résultats, globalement satisfaisants, qu'aux épreuves qu'il doit surmonter pour répondre aux demandes opposées qui le constituent, celle d'être l'école de toute une classe d'âge, et celle de préparer une partie des élèves à des études longues.

C'est ainsi qu'en dépit des bons résultats du collège, les acteurs directement concernés ont une vive conscience des difficultés d'un métier confronté à l'hétérogénéité des élèves, parfois à certains élèves considérés comme très faibles, aux effets de la crises économique et sociale. Ils pensent aussi qu'il est de moins en moins facile de prendre en charge une communauté juvénile dont les conduites se coulent moins spontanément qu'autrefois dans les attentes de l'école. Même si tous les collèges ne sont pas envahis par la violence et par les incivilités, celles-ci apparaissent souvent comme une menace diffuse.

Les difficultés et les insatisfactions, parfois les véritables déceptions, ne conduisent par les membres des communautés éducatives à renoncer à l'ambition républicaine du collège. A leurs yeux, une orientation plus précoce creuserait encore les inégalités scolaires et sociales, elle n'offrirait pas de perspectives professionnelles aux élèves dans une économie qui n'a plus rien à voir avec celle des années cinquante et soixante. A l'heure où l'on déplore l'affaiblissement des liens sociaux, l'accentuation des inégalités et l'emprise hégémonique d'une culture de masse, il importe d'affirmer le rôle intégrateur de l'école obligatoire. Celle-ci doit offrir à tous les enfants le socle de connaissances et de compétences qui permettra à chaque collégien de devenir un citoyen de la société dans laquelle il vivra. Il doit apprendre dans cette école ce que l'on attend de chacun en termes de connaissances et de valeurs, ce qui n'interdit pas de reconnaître que tous les enfants n'auront pas la même carrière scolaire et ne se consacreront pas aux mêmes activités professionnelles.

Cette affirmation de principe doit être d'autant plus ferme qu'aucun pays d'Europe n'a choisi de revenir sur la scolarité commune jusqu'à 15 ou 16 ans et que ceux qui, comme en Allemagne, ont gardé des filières différenciées s'interrogent de plus en plus sur les limites de leur système. Nous savons aussi que la mobilité et la qualification des emplois imposent une formation générale de qualité permettant aux élèves de convertir leurs connaissances et leurs compétences acquises au collège dans des activités diverses. Le collège pour tous n'est pas seulement une exigence

civique et morale, c'est aussi une nécessité économique et sociale si l'on veut que le niveau de la formation générale commune contribue à la richesse et au développement du pays. De même, il ne faut pas oublier que le temps du collège n'est qu'une étape dans le parcours de formation et qu'il lui faut armer les élèves en termes cognitifs et en termes de connaissances afin qu'ils s'engagent dans de longues études.

L'affirmation d'un principe, celui du collège pour tous, ne peut pas dispenser de s'interroger sur les difficultés de sa mise en oeuvre. On observe bien souvent une grande distance entre les orientations affichées et les pratiques, on néglige parfois de reconnaître les grandes épreuves et les tensions auxquelles sont soumis les acteurs, les professeurs, les responsables des établissements, et aussi, les élèves. Le collège pour tous ne peut pas être considéré comme l'imposition d'une forme et d'un contenu uniques à des élèves considérés comme identiques. Le collège pour tous n'est pas le collège unique qui imposerait un modèle unique et finirait par exclure une grande part des élèves, pas plus qu'il n'est le collège à la carte strictement adapté aux demandes des familles et aux inégalités sociales. Le collège pour tous définit d'abord une ambition : celle de donner à tous les opportunités, les moyens et les conditions permettant d'accéder aux compétences et aux savoirs nécessaires à une vie active et responsable qui comportera nécessairement une dimension professionnelle.

Les mutations que le collège doit affronter sont fortement perçues par les professeurs qui éprouvent de plus en plus nettement les difficultés de leur tâche. Celles-ci engendrent une demande assez largement partagée de moyens supplémentaires qui n'est pas forcément liée aux situations concrètes de travail et qui se présente aussi comme une vision du collège de demain. Dans cette perspective, il faudrait des effectifs moins lourds, des enseignants plus nombreux, des spécialistes en plus grand nombre. Bien sûr, il ne s'agit pas de mettre en cause la légitimité de ces demandes, mais il n'est pas certain qu'elles suffisent à dessiner le visage du collège du siècle prochain. Rappelons que, sur la longue tendance, les effectifs moyens des classes de collège ont diminué, passant de 27,5 élèves en 1980 à 24,4 élèves en 1997. De plus, la qualification des professeurs s'est sensiblement améliorée. Mais l'essentiel n'est pas là. Le problème des moyens ne peut pas être posé indépendamment de celui des finalités, et donc des transformations des façons de travailler au collège et de surmonter ses plus grandes difficultés. Des moyens supplémentaires seraient un atout important, mais il ne permettraient, à eux seuls, de répondre aux problèmes pédagogiques. Sans les négliger, la mutation du collège doit aller au-delà de cette question.

Le problème le plus prégnant est celui de l'hétérogénéité des élèves. S'il faut souligner que le niveau des élèves, appréhendé sur la base d'épreuves communes, ne semble pas avoir pâti de la scolarisation généralisée jusqu'en troisième de la quasi totalité des collégiens, il apparaît difficile d'offrir le même cheminement à tous les élèves, notamment à ceux qui entrent en sixième avec des lacunes importantes. La remise à niveau de ces élèves s'impose dans la mesure où ils iront au terme de la scolarité obligatoire et, la plupart du temps, au delà dans un enseignement professionnel qui exige, lui aussi, une bonne préparation. On ne peut pas ignorer le fait que, dans sa culture même, le collège reste orienté vers l'enseignement général.

C'est lui qui fixe la norme des connaissances, des compétences, et des hiérarchies. Or près de la moitié des collégiens iront dans l'enseignement technique ou professionnel. Il est impératif de faire que les cultures techniques et professionnelles entrent progressivement dans le collège. Non seulement il s'agit là d'un devoir d'égalité, mais aussi d'une condition indispensable pour réaliser un jour une véritable orientation positive. En effet, comment orienter positivement des élèves vers des formations dont ils savent qu'elles sont « réservées » principalement aux élèves en échec ?

Les programmes actuels viennent d'être rénovés. En dépit d'un souci de clarté et de prise en compte plus forte des attentes des élèves, il reste que le collège doit aussi mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités. Il importe d'explicitier ce que chacun peut attendre du collège et de réduire ce qui peut faire obstacle aux apprentissages : l'absence de compétences de base, le statut trop inégal des disciplines, et leur insuffisante cohérence, ainsi que certains modes d'organisation parfois trop rigides. On ne peut pas véritablement choisir entre le modèle d'un collège préparant uniquement les élèves au lycée d'enseignement général, et celui d'un collège uniquement soucieux de donner la même culture à chacun. Le collège pour tous doit poursuivre ces deux objectifs, ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération. Les débats ont montré que l'opposition entre connaissances et compétences était largement artificiel au collège. La question est celle de la définition des compétences et de la hiérarchie des objectifs. La réponse à ce problème appelle un véritable travail de réflexion sur les programmes, sur les progressions, sur l'établissement de lexiques partagés, qui doit être mené au niveau national. Elle demande aussi que puissent être créés, dans les établissements, les conditions d'un travail interdisciplinaire. L'interdisciplinarité ne peut pas aboutir à une confusion des disciplines, mais elle doit d'abord permettre aux élèves de construire leurs propres « passerelles » et de construire de manière plus autonome le sens de leurs apprentissages. A l'exception des élèves relativement privilégiés en termes culturels et sociaux, on observe une chute sensible de la motivation des collégiens au cours des quatre années. Celle-ci tient sans doute à des conditions sociales générales, mais aussi au fait que les contenus apparaissent décalés par rapport à leur expérience, et parce que les élèves n'ont guère l'occasion de mettre en oeuvre les savoirs et les compétences qu'ils acquièrent dans les différentes disciplines. Trop souvent, la culture professionnelle et technologique est considérée comme une voie de relégation alors que cette culture présente un intérêt pour tous.

Les contraintes pédagogiques et sociales qui pèsent sur les collèges appellent un travail coordonné et une réelle vie d'équipe au sein des établissements. Force est de constater que celle-ci est encore loin d'être la règle. Il faut donc réfléchir sur les conditions qui permettent le développement de cette activité collective. Ceci implique une évolution du travail des enseignants le rendant moins difficile, moins solitaire, et à terme, plus centré sur le travail des élèves lui-même. C'est l'intégration des équipes autour d'une activité et d'une règle communes qui est le meilleur moyen de la formation des élèves à la civilité et à la citoyenneté.

Si la part d'autonomie attribuée aux établissements semble indispensable, on observe aussi une accentuation des écarts entre les établissements, une confusion des pratiques et des innovations qui s'empilent parfois de manière "illisible". Le collège change beaucoup plus qu'on ne le croit souvent, mais il ne change pas de manière maîtrisée ce qui n'est pas sans accentuer l'inquiétude des acteurs. Il importe donc de repenser le "pilotage" des collèges, les procédures d'évaluation et de soutien des projets et des innovations afin que l'autonomie soit un gage de mobilisation, d'efficacité et de justice, et non de confusion, de diversification "sauvage" et d'accroissement de la ségrégation sociale. Il importe en particulier de faire que chaque citoyen concerné soit en mesure de comprendre les règles qui organisent, non seulement chaque établissement, mais l'ensemble d'un système dans lequel il aura à s'orienter ou à aider ses enfants. Les rôles de chacun doivent être définis, notamment ceux des principaux qui doivent avoir une image claire de leurs responsabilités et de leur pouvoir, des Conseil d'Administration qui doivent être des instances de débat et de décision et pas seulement d'enregistrement, des professeurs dont il est clair que la tâche ne se peut pas se limiter aux seules heures de cours.

Ces exigences concernent aussi la gestion générale du système scolaire qui doit veiller à l'égalité de l'offre entre les établissements et les Académies, qui doit soutenir la formation des personnels au moment où les métiers de l'éducation changent si profondément et enfin, qui doit être en mesure de laisser se développer l'activité des équipes et de s'assurer de la cohérence de l'ensemble de notre système.

Sur toutes ces questions, les réponses des communautés éducatives sont diverses. Mais il faut souligner le fait que les écarts entre les réponses des différents types d'établissements restent relativement faibles. De ce point de vue, le monde du collège n'éclate pas ; c'est un corps relativement homogène qui s'exprime.

II. Plusieurs axes de changement s'imposent

Le Comité de Pilotage a choisi de limiter ses conclusions à quelques thèmes essentiels susceptibles d'introduire de réels changements, de réaffirmer certains principes et d'engager, en aval, un certain nombre de mutations nécessaires et souhaitées par la plupart de ceux qui se sont exprimés dans ce débat.

1. La remise à niveau des élèves qui abordent la sixième avec de grandes difficultés est la première des priorités

Les expériences passées ont montré les limites des actions structurelles qui entérinent les écarts plus qu'elles ne les comblent, il est rare que les élèves les plus faibles quittent les classes qui les rassemblent et qui se constituent alors en filières de relégation plus ou moins explicites. Les solutions fondées sur des modules ponctuels et des mesures individualisées sont préférables. Les collèges doivent privilégier les groupes de besoin, les modules et les groupes de niveau au sein de classes hétérogènes. La classe n'est pas un mode d'organisation immuable et s'il

paraît utile que les élèves s'identifient à un groupe stable, rien n'oblige à les y enfermer. Dans le cas de difficultés de lecture et d'écriture trop grandes pour permettre une scolarité immédiatement satisfaisante au collège, il importe de constituer des modules ouverts sur la base d'effectifs réduits, dans lesquels les élèves ne sont pas enfermés toute l'année. Ces diverses solutions ne doivent pas reconstituer implicitement des filières qui se poursuivraient en cinquième. Autrement dit, pour que le collège pour tous fonctionne comme tel, on doit apprendre à diversifier les modes d'apprentissage et de regroupement des élèves, sans pour autant créer de filière. Il faut, peu à peu, s'éloigner de l'image d'un parcours canonique dans lequel les élèves sont pris dans des parcours qu'ils ne peuvent quitter que pour déchoir. Rappelons que ce type de formule, en dépit de la complexité de sa mise en oeuvre, est assez fortement souhaité par les membres des communautés éducatives.

Les études dirigées sont largement plébiscitées pour leur efficacité et leur justice, d'abord pour les élèves les plus faibles. Les autres élèves pourraient bénéficier d'études encadrées dans lesquelles ils travailleraient dans de bonnes conditions. Pour que les études dirigées soient efficaces, elles doivent aider les élèves à réaliser les exercices, les devoirs et les travaux qui leur sont demandés dans toutes les disciplines. Ceci suppose une certaine coordination des enseignants qui seraient amenés à intervenir dans des champs disciplinaires qui ne sont pas leur spécialité. Ces études doivent être confiées à des professeurs et elles ne doivent pas se constituer en cours supplémentaires ou en cours de rattrapage, dérives que l'on observe parfois. Une étude dirigée n'est pas un cours, et même quand elle peut permettre d'apprendre la méthodologie du travail scolaire, elle ne peut se transformer en cours de méthodologie. Dans une large mesure, les professeurs devraient faire ce qu'ils sont parfois tentés de demander aux parents, à savoir, aider les élèves de manière simple, dans toutes les disciplines, sans pour autant se substituer aux professeurs chargés des cours. Ceci appelle aussi une certaine coordination des attentes et des finalités visées par les divers enseignants ; il importe que chacun sache grossièrement ce que fait l'autre dans sa discipline, ce qui est parfois loin d'être le cas. Cette pratique devrait sensiblement renforcer la cohérence des enseignements et des mises en oeuvre des programmes. De même, il n'est pas nécessaire que les études dirigées soient constituées sur la base de la classe.

Si l'on en croit les témoignages des enseignants et les résultats des tests passés auprès des élèves, une grande part des difficultés scolaires vient des déficiences en lecture. Plutôt que se lamenter sur cette situation, mieux vaudrait agir en faisant lire et écrire les élèves, activités qui semblent parfois décliner avec un usage excessif des photocopiés et des interrogations portant sur des questions pré-rédigées. Dans la mesure où la lecture commande très largement la scolarité au collège et après, on doit renforcer considérablement le travail sur la lecture, sous la forme d'aides modulaires, au besoin en suscitant des collaborations avec les professeurs des écoles plus familiers de ces problèmes. Cette activité de lecture pourrait être organisée selon des modalités diverses, lecture d'un texte commun, lecture de plusieurs livres, activités au CDI... Mais il ne faudrait pas que cette lecture soit un substitut aux cours de français et elle pourrait être réalisée par des enseignants de plusieurs disciplines, éventuellement par d'autres adultes du collège comme cela se

fait déjà dans quelques établissements. Dans tous les cas, la lecture doit être une priorité ; les élèves les plus faibles y gagneront, les autres n'y perdront certainement pas leur temps.

2. Un travail plus actif

Pour réussir pleinement, les élèves doivent être les sujets de leurs apprentissages. Quand leurs motivations déclinent ou se bornent à développer un certain conformisme scolaire, il importe de leur proposer des exercices et des réalisations qui leur permettent de mettre en oeuvre les connaissances et les compétences acquises et qui mettent en évidence de façon pratique les liens entre les diverses disciplines. Plutôt que d'en appeler, de manière abstraite et souvent rituelle, à une cohérence des connaissances, il conviendrait de proposer des exercices et des épreuves qui impliquent leur mise en oeuvre, tant pour les élèves que pour les professeurs. C'est à partir de tels exercices que les manières de travailler des uns et des autres peuvent se transformer progressivement. De plus, ces exercices favoriseraient aussi le développement et l'expression de ceux qui ne s'engageront pas des formations générales traditionnelles.

Si la sixième est le moment où les acquis nécessaires à une scolarité profitable au collège doivent être confortés, le cycle central, voué à la découverte de nouveaux domaines de connaissances, devrait permettre, parallèlement, de mettre en perspective les apports des différentes disciplines en vue de réalisations concrètes. Ce type d'approche, esquissé en cinquième avec les parcours diversifiés, devrait être prolongé en quatrième. Il permettrait de mieux tenir compte de la diversité des intérêts, il favoriserait le travail en équipe et les passerelles entre les disciplines, notamment artistiques et technologiques. Il est nécessaire que, durant leur parcours, tous les élèves réalisent un objet ou un document, mobilisant plusieurs disciplines. Pour être efficace et changer durablement les manières de travailler au collège, cette activité ne devrait pas être considérée comme un moyen de remédiation.

De façon plus large, on doit insister sur le rôle important de la technologie et de la culture professionnelle au collège. Bien que le collège soit l'école de tous, son parcours idéal et ses programmes restent guidés par le modèle du lycée d'enseignement général. Evidemment les compétences de base sont indispensables à tous, mais il n'empêche que ceux qui les acquièrent moins bien finissent par être orientés vers l'enseignement technique et professionnel sans jamais avoir rencontré les cultures professionnelles au collège. Ceci n'est pas totalement acceptable, ni au collège, ni après, quand on sait que la France souffre d'une grande distance entre les cultures générales, techniques et professionnelles. Ainsi, toutes les activités pluridisciplinaires pratiques devraient progressivement s'ouvrir vers les cultures professionnelles ou, pour le moins, technologiques. La distance entre les lycées professionnels et les collèges devrait être réduite, comme elle l'est entre le lycée d'enseignement général et le collège. On pourrait envisager progressivement des échanges entre ces types d'établissement et d'enseignant plutôt que de se satisfaire d'une invocation un peu vide en faveur de la réhabilitation des formations techniques et professionnelles.

Il convient aussi de diversifier les modes d'évaluation des élèves. En ce domaine, l'écrit occupe une place trop importante, voire exclusive. Les élèves ont trop peu l'occasion de parler de manière préparée et organisée dans le cadre scolaire. Il faudrait que l'oral ait plus d'importance comme le montrent les débats dans les collèges. La faible place de l'oral est d'autant plus étonnante que ce type d'exercice possède bien des vertus que l'on attend par ailleurs : des vertus civiques car il oblige à tenir compte des réactions des autres et à les écouter ; des vertus sociales dans une société où la présentation de soi est importante ; des vertus pédagogiques car il n'est pas moins précis et exigeant qu'un travail écrit. Les évaluations orales devraient être renforcées et on pourrait imaginer qu'elles participent pour une part déterminée aux épreuves d'évaluation. De manière générale, le renforcement de l'oral doit participer d'un élargissement des types d'activité sur lesquelles repose l'évaluation des élèves afin de permettre que l'on juge plus des acquis que des lacunes. Les procédures d'évaluation sont aujourd'hui perçues comme insatisfaisantes, réductrices et parfois injustes. Il importe d'en améliorer les outils et de faire en sorte qu'elles tiennent mieux compte de l'ensemble des compétences des élèves.

3. Cohérence des enseignements et des équipes pédagogiques

Pour faciliter la mise en œuvre des programmes dans les classes et leur appropriation par les élèves, il faut expliciter le socle de connaissances et de compétences générales que tous les enseignants doivent s'efforcer de développer chez les élèves ; il faut mieux expliquer aux collégiens et à leurs parents les objectifs et le sens des programmes nationaux ainsi que les modalités de leur mise en œuvre dans chaque collège. Ces objectifs nécessitent d'élaborer des outils pédagogiques appropriés et de concevoir d'autres supports d'évaluation. Les ouvertures interdisciplinaires proposées dans la plupart des programmes devraient être davantage exploitées. Enfin, il faudrait veiller de manière plus systématique, d'un niveau à l'autre, à la continuité des programmes effectivement traités.

Le suivi des élèves, les mesures de soutien, les activités interdisciplinaires exigent une coordination entre enseignants. Celle-ci doit être explicitement reconnue et organisée. Elle doit permettre de veiller à l'organisation du travail des élèves d'un niveau donné : contenu des études dirigées en sixième-cinquième, suivi des élèves faisant l'objet de dispositifs spécifiques, évaluation des acquis de toutes les classes d'un niveau... Avec les professeurs principaux, une équipe pourrait assurer, autour du chef d'établissement, l'animation pédagogique du collège. Elle préparerait les décisions relatives à l'organisation pédagogique, aux modalités des évaluations transversales, elle participerait activement à l'élaboration du versant pédagogique du projet d'établissement.

Le rôle du professeur principal pourrait être renforcé. Le temps de vie de classe devrait être généralisé. Il fait partie des tâches des professeurs principaux. Il devrait être plus développé en sixième, en raison et de l'importance du travail d'intégration des élèves, et en troisième, sachant l'importance des problèmes d'orientation. Ce temps pourrait être moindre en cinquième et en quatrième. Le temps de vie de classe devrait être ouvert, aborder l'ensemble des problèmes qui apparaissent dans

la vie de la classe et du collège, il participerait aussi de la coordination et de la cohérence des enseignements. Là encore, bien des collèges ont déjà mis en place ce système.

Par ailleurs, il faudrait relancer et repenser la formation continue des enseignants et leur outillage professionnel. A terme, celle-ci devrait toucher tous les enseignants, plusieurs fois dans leur carrière ; elle devrait aussi être conduite en priorité dans les établissements, à partir de collectifs de travail réels. On ne forme pas seulement des individus isolés, mais aussi des groupes qui ont à produire des pratiques partagées. Sur certains thèmes, cette formation devrait être commune aux professeurs des lycées d'enseignement général, technique et professionnel, aux professeurs de collèges et aux professeurs des écoles travaillant dans le même bassin de formation. Elle pourrait aussi s'appuyer sur des ressources à disposition des professeurs (documentation pédagogique, outils pour la classe, accès aux nouvelles technologies de l'information). A cet égard, le rôle des CDI doit être renforcé, y compris en direction des enseignants du collège. La formation devrait enfin tirer profit des expériences accumulées par les équipes et que notre système a la grande capacité de produire et d'oublier.

4. Des parcours diversL'idée de conduire tous les élèves au même niveau par les mêmes chemins n'apparaît ni réaliste, ni souhaitable. Pour des raisons tenant à la clarté des règles qui doivent organiser une école républicaine, il n'est pas acceptable que, sous prétexte d'options, notamment des choix de langues, se constituent des classes de niveau et des filières. Le principe de l'hétérogénéité des classes doit être affirmé. Il faut, au moins, que les dérogations à cette règle soient explicites, connues de tous et justifiées.

Les quatrièmes d'aide et de soutien doivent être maintenues. Mais alors il convient d'affirmer la spécificité de ces classes et de se donner les moyens de faire en sorte qu'elles soient construites autour d'un véritable projet d'enseignement efficace, susceptible de permettre un rattrapage des difficultés et un retour vers les autres classes. Autrement dit, ces classes devraient être soumises à une évaluation constante et elles devraient être fermées ou redéfinies quand elles se transforment en simple filière de relégation. Là encore, le principe de la diversification des modalités d'apprentissage et celui de l'unité du collège doivent être combinés, ce qui suppose, nous y reviendrons, un pilotage plus serré des établissements.

Les troisièmes d'insertion sont une formule souple permet de privilégier des liens forts et contractualisés avec les lycées professionnels vers lesquels ces élèves seront orientés. L'intégration d'une culture professionnelle dans le collège pourrait se développer selon plusieurs modalités. La plus grande présence de l'enseignement professionnel dans les classes de troisième peut passer par le développement de stages, et surtout d'échanges d'enseignants entre le collège et le lycée professionnel. Quand elle est possible, on pourrait imaginer une "contractualisation" des relations entre les troisièmes d'insertion des collèges et les lycées professionnels ; certains enseignements pourraient se tenir au lycée et des professeurs de lycée professionnel pourraient donner quelques enseignements au collège.

De la même manière, une contractualisation pédagogique entre les SEGPA et les lycées professionnels, dans la perspective d'une formation diplômante, doit être renforcée. Mais les élèves des SEGPA sont aussi des collégiens et leur participation à la vie du collège doit être encouragée dans toutes les activités qui le permettent. Sur le long terme, les locaux des SEGPA doivent être moins marginalisés qu'ils ne le sont souvent, et les échanges de services entre les enseignants des SEGPA et ceux des collèges doivent être renforcés.

5. La vie au collège

Les débats conduits dans les établissements et les réponses au questionnaire montrent sans ambiguïté que le collège remplit et doit remplir plus encore une fonction de socialisation et d'éducation.

L'éducation à la citoyenneté passe largement par la clarté des règles qui organisent la vie du collège. La vie démocratique des établissements suppose un considérable effort d'information. On pourrait souhaiter que les parents soient systématiquement informés des objectifs suivis par les enseignants, des méthodes choisies pour y parvenir et des procédures d'évaluation mises en place. Il faut que tous connaissent les règles de vie qui organisent le collège et qui régissent l'orientation. En ce domaine, il importe que les dispositions prévues par la loi soient appliquées. A cet égard, les parents doivent être mobilisés par une participation plus active au conseil de classe, par une préparation plus longue aux décisions d'orientation de leurs enfants...

Les conditions de vie et de travail des élèves doivent être sensiblement améliorées. Ceci suppose un meilleur équipement des collèges en termes de salles, de locaux spécialisés et surtout une meilleure organisation du ramassage scolaire qui pénalise parfois lourdement certains établissements. Les aides éducateurs doivent être mobilisés dans l'animation et l'organisation des clubs, éventuellement des maisons des collégiens et des activités auxquelles les collégiens peuvent participer durant les moments qui ne sont pas consacrés aux études. Il importe aussi de mobiliser les parents qui le souhaitent.

La discipline et la civilité relèvent d'une activité collective du collège. Il importe de rappeler que tous les adultes sont garants de la civilité et de la loi du collège. Il ne faudrait pas que l'intervention de nouveaux personnels, comme les médiateurs ou les aides éducateurs, dégage les autres personnels de la prise en charge des problèmes de discipline et de civilité. On sait que les établissements résistent d'autant mieux à la violence et aux débordements de certains élèves quand ils ont la capacité de mobiliser l'ensemble du personnel autour de ces problèmes. La formation des élèves délégués doit être généralisée et tous les élèves doivent participer à l'élaboration du règlement intérieur. Il serait souhaitable que les conseils de discipline puissent prendre un certain recul par rapport au contexte du collège. Il faut rappeler qu'aucune décision d'exclusion ne doit être prise sans qu'une solution de scolarisation soit prévue pour l'élève concerné.

Souvent, les problèmes de comportement sont la conséquence plus ou moins directe des difficultés sociales, personnelles et scolaires des élèves. Tous les élèves devraient trouver, dans l'établissement, des adultes auxquels parler et qui soient susceptibles de les aider ou de les orienter vers des adultes ou des services en mesure de le faire. Ainsi seraient construites des relations suivies avec certains élèves rencontrant des problèmes scolaires, d'orientation ou personnels que le collège ne peut ignorer et laisser sans réponse.

6. Le pilotage des collèges

Aucun système réglementaire, aucune série de mesures ne sont capables, à eux seuls, de définir la totalité des pratiques des collèges. Ceci n'est ni possible, en raison de la diversité des situations, ni souhaitable afin de ne pas paralyser les initiatives prises par des équipes qui "inventent" des solutions adaptées aux élèves, aux contextes locaux et aux réalités de l'établissement.

Mais cette marge de liberté, qu'il faut maintenir et développer, appelle un renforcement du mode de pilotage des collèges. Il faut éviter que les diverses initiatives ne soient ni suivies ni évaluées. Utiles, elles pourraient être développées, inutiles, elles devraient être interrompues comme dans le cas des classes et dispositifs spécifiques qu'il faut évaluer au cas par cas. Il importe d'éviter les trop grands écarts observés entre les heures de cours données aux élèves selon les collèges, écarts d'autant plus importants que certaines modalités de soutien se transforment en cours et que d'autres prennent sur les enseignements obligatoires. Au-delà des fourchettes obligatoires, l'aménagement du temps ne peut pas être défini nationalement dans tous ses détails. On peut imaginer un regroupement bi-hebdomadaire ou mensuel de certaines activités, on peut imaginer des séquences d'une heure, d'une heure et demie ou de deux heures. Dans certains cas, quelques projets peuvent s'appuyer sur une semestrialisation des enseignements. De même, la forme du groupe classe n'est pas intangible et, dans les faits, elle l'est de moins en moins avec la variation de la taille des groupes, avec la constitution de groupes ponctuels sur des options ou des projets, avec les modules, les groupes de soutien et d'autres dispositifs. Souvent, certaines activités comme l'enseignement artistique par exemple, reposent sur une part importante de volontariat dans l'animation de chorales ou de groupes instrumentaux. On peut s'en réjouir, mais le volontariat ne permet pas de construire une politique et toutes ces activités devraient être plus fortement intégrées dans le projet d'établissement et être plus nettement prises en compte dans les critères de l'inspection.

La marge d'autonomie des établissements est largement entrée dans les moeurs et l'on sait que les collèges sont de plus en plus divers mais aussi qu'ils ont une efficacité et des climats fortement inégaux, ce qui n'est pas acceptable. Le changement du collège nécessite un renforcement très sensible du pilotage de ce niveau d'enseignement. Toute série de mesures, toute réforme, passent nécessairement par une gestion plus fine des collèges, toute liberté donnée aux acteurs pour répondre aux problèmes du collège pour tous, appelle un pilotage plus précis du système. Puisqu'il est dans la nature même du collège unique ne pas être parfaitement homogène, il importe que les "contrôles de conformité" soient

progressivement remplacés pas une étude des conséquences des pratiques et des activités réelles.

Les chefs d'établissement et les équipes de direction ont un rôle essentiel. Leurs responsabilités, leur marge d'autonomie et les exigences de leurs fonctions doivent être mieux définies et mieux reconnues. Leur recrutement et leur formation initiale et continue doivent être une priorité dans la politique de l'Education Nationale. Dans la mesure où le travail de ces équipes contribue fortement à la qualité de l'offre éducative, il serait bon que ces personnels soient mieux évalués et soutenus dans leur action.

Le pilotage des établissements suppose un suivi précis à partir d'indicateurs simples relatifs aux performances des collégiens, au climat de l'établissement, au devenir des élèves. Pour être efficace, ce suivi doit être conduit au plan national par des indicateurs généraux, et au niveau académique. C'est à partir de ces éléments que l'on pourrait décider de lancer des audits d'établissements réalisés par des équipes associant des membres des corps d'inspection, des enseignants, des chefs d'établissement et des parents. Ces audits devraient permettre d'aider les équipes qui rencontrent des difficultés ou qui lancent des expériences originales, ils devraient donner une place plus importante à l'évaluation des pratiques pédagogiques. De manière générale, il faudrait que l'évaluation précise des formules et des pratiques pédagogiques choisies par les établissements l'emporte sur les jugements en fonction de critères définis a priori et qui laissent se pérenniser des pratiques sous prétexte de routine et de conformité. Ceci est particulièrement important pour ce qui est des quatrièmes d'aide et de soutien, des troisièmes d'insertion, des pratiques pluridisciplinaires et plus largement, de tous les dispositifs spécifiques.

Alors que depuis plusieurs années, toute la politique des collèges invite les établissements à construire des projets et à développer des initiatives, la logique de l'inspection reste largement disciplinaire et la mise en cohérence des collèges avec l'enseignement élémentaire et les divers types de lycée reste liée au caractère aléatoire des situations et des relations locales. Il faut que les corps d'inspection se saisissent directement de ce problème afin que la cohérence de l'ensemble soit plus forte au plan local, pour contrôler la « concurrence » entre les établissements, pour que l'ouverture de classes et de dispositifs spécifiques soit assortie d'un véritable projet... Ceci appelle une inflexion sensible de la fonction d'inspection et sans doute un renforcement de ses moyens. Sa mission de coordination entre les divers niveaux de formation devrait être renforcée dans le cadre de chaque bassin de formation. Les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux seraient invités à observer et à évaluer les pratiques des enseignants au delà du strict cadre disciplinaire. En effet, comment inviter les enseignants à travailler en équipe et à se soucier plus encore des liens entre les disciplines, si l'inspection reste définie par un champ strictement disciplinaire ?

* * *

Au terme de cette consultation et de l'analyse attentive des propos et des débats qui se sont tenus dans la grande majorité des collèges, il semble clair que le collège

pour tous est tenu de viser des objectifs multiples et qu'il lui faut apprendre à combiner des solutions qui les rendent compatibles. Ceci nous éloigne de l'idée trop simple selon laquelle les collèges pourraient être parfaitement homogènes, proposer des pédagogies uniques dans des cadres identiques. Cette diversité doit être acceptée. Cependant elle ne peut pas nous conduire vers un éclatement du système, ne serait-ce que dans la mesure où le collège reste l'école de tous. Il faut donc apprendre progressivement à laisser les acteurs développer les initiatives et les solutions qui leur semblent les meilleures, tout en affirmant l'unité des objectifs nationaux et des grandes règles qui régissent le collège. De la même manière que le métier d'enseignant ne cessera de se transformer, il faut que que l'organisation même du système éducatif accompagne ses mutations, apprenne à les maîtriser, à les capitaliser. La conduite de cette mutation ne relève pas uniquement de seul monde de l'Education Nationale, l'ensemble de la société est concernée, c'est elle qui doit choisir, fixer les objectifs, définir les moyens nécessaires pour les atteindre, en suivre la réalisation et savoir quelle école elle veut se donner.

ANNEXE

La consultation a délibérément cherché à multiplier les modalités d'expression des membres de la communauté éducative –professeurs, principaux, parents, ATOS, intervenants divers, et, dans certains cas, élèves-. Le rapport s'appuie donc sur des matériaux de nature variée.

1. La trame des débats retournée par les collèges

La trame de débat comportant 20 questions (cf ci-après) a été retournée par plus de 4 500 collèges ou individus (enseignants ou parents). Le document devait permettre d'identifier précisément le répondant (notamment certaines caractéristiques du collège, comme la taille, le type de public, la localisation géographique...) De fait, nombre questionnaires ont été retournés dans l'anonymat le plus complet, et la ventilation des réponses en fonction du type de public d'élèves accueillis dans le collège ne porte en fait que sur environ 1 800 questionnaires (ce qui reste néanmoins très suffisant, au niveau statistique, pour produire des chiffres fiables). Les caractéristiques des collèges identifiés sont présentées dans le tableau ci-après.

Caractéristiques de l'échantillon de collèges ayant participé à la consultation (questionnaire et débats)

	Echantillon De la consultation	Débats Collège	Ensemble des collèges
% ZEP	18,0	22,0	13,7
% de collèges ayant moins de 30 % d'élèves dont le responsable a une CSP défavorisée	22,3	18,2	23,6
% entre 30 et 40 %	20,3	19,2	20,8
% entre 40 et 50 %	22,2	21,2	21,8
% plus de 50 %	35,1	41,4	33,7

N.B. : Ce décompte ne porte que sur les collèges ayant précisé la composition sociale de leur public

Il apparaît que les collèges ayant retourné la trame de débats présentent un profil sociologique très proche des distributions nationales. Certes, le pourcentage de collèges en ZEP est un peu plus élevé dans l'échantillon des collèges ayant répondu, ainsi que le pourcentage de collèges scolarisant un public très populaire (35,1%, contre 33,7% au niveau national). La valeur moyenne du pourcentage d'élèves de milieu social « défavorisé » (enfants d'ouvriers, d'inactifs ou de chômeurs) est de 44% dans la sous-population d'établissements ayant retourné la trame de débats, contre 42,3% au niveau national. Dans l'exploitation des tableaux,

une variable synthétique a été construite pour caractériser le public des collèges, distinguant d'une part les collèges de ZEP (18%), d'autre part, les collèges les plus favorisés en termes de recrutement social (regroupant, avec un seuil fixé de manière arbitraire, 23% des collèges), et enfin les collèges se situant dans une position plus moyenne, soit la majorité des établissements (60%). Dans les tableaux, seront données à la fois la distribution des réponses sur l'ensemble des questionnaires reçus, ainsi que celles concernant ces trois catégories d'établissements, sur la sous-population de collèges ayant pu être caractérisés par leur recrutement social.

Le caractère public ou privé (sous contrat) du collège a également été pris en compte ; il est documenté sur environ 1800 établissements (comme la tonalité sociale). Les établissements privés représentent 6,8% des collèges ayant répondu. Ces établissements ont donc relativement peu participé à la consultation, puisqu'ils représentent au niveau national 27,6% des établissements (mais ils sont aussi plus nombreux à n'avoir pas fourni le RNE, permettant de les identifier, et leur sous-représentation est sans doute sur-estimée). Les collèges privés scolarisent un public d'élèves beaucoup plus favorisé que les collèges publics : si 37% des seuls collèges publics comptent un pourcentage d'élèves de milieu défavorisé supérieur à 50%, ce n'est le cas que de 8,7% des collèges privés ; à l'inverse, concernant le pourcentage d'établissements comptant moins de 30% d'élèves de milieu défavorisé, les chiffres sont respectivement de 20,5% dans les collèges publics et de 47,8% dans les collèges privés.

Il faut noter qu'au-delà des réponses reçues des collèges et identifiables en tant que telles (que ces réponses comportent ou non des indications sur le public d'élèves), ont été codés un nombre non négligeable (environ 500) de questionnaires étiquetés comme " individuels ", émanant soit d'enseignants isolés (c'est le cas le plus fréquent), soit d'associations de parents.

L'exploitation des questionnaires s'est faite via la construction ex ante d'une grille de codage (vu le caractère ouvert de toutes les questions). Cette grille vise à rendre exploitables les réponses, en les caractérisant de manière suffisamment uniforme pour qu'elles puissent faire l'objet de sommations. Elle a été construite sur la base d'une centaine de questionnaires; les réponses à chaque question ont été recensées sous une forme brute et sans censure, leur formulation ayant été reprise à l'identique dans un grand nombre de cas. Elle ne repose donc en aucun cas sur des jugements de valeur préalables et constitue le reflet fidèle de ce qui a été dit, comme cela a été dit. Le codage reste néanmoins nécessairement toujours quelque peu réducteur, puisqu'il faut considérer comme relevant de la même catégorie du code des réponses qui peuvent être formulées de manière un peu différente.

En outre, aucune réponse n'est significative de manière isolée. L'analyse des questionnaires implique une étude non seulement de la totalité des documents reçus et donc de la distribution quantitative des réponses, mais aussi de leur structure (relations entre ces réponses et certaines caractéristiques du collège, ou encore entre les réponses aux différentes questions elles-mêmes). Ce travail synthétique est d'autant plus nécessaire que, bien souvent, les questionnaires comportent des réponses multiples et parfois contradictoires, comme il est normal dans le cas de réponses collectives, produites au terme d'un débat souvent animé.

Soulignons enfin que les tableaux statistiques donnent la distribution de l'ensemble des réponses exprimées, sachant 1) que pour certaines questions, les collèges ont souvent formulé des réponses multiples, 2) qu'il faut par ailleurs prendre en compte le taux de non réponse à chacune des questions (qui varie de 4 à 80%). Le taux moyen de réponse aux diverses questions est de l'ordre de 70%. Certaines questions, relatives par exemple aux contenus de formation, aux parcours de formation ou au travail des élèves, ont appelé des réponses nombreuses ; à l'inverse, d'autres thèmes tels que celui du pilotage des établissements ont été plus nettement délaissés.

2. Les comptes rendus des débats en collège

Conformément à ce qui avait été prévu, une centaine de débats se sont tenus dans des collèges volontaires, en présence d'un membre du Comité de Pilotage ou d'un chercheur associé au Comité. Près de 160 établissements s'étaient manifestés auprès du Comité de Pilotage, qui a effectué sa "sélection" en fonction de critères tels que la taille ou le type de public du collège, pour parvenir à une certaine représentativité de l'échantillon. Néanmoins, cette dernière reste très imparfaite, du fait du caractère très typé de la population des collèges volontaires. Au total, comme le montre le tableau ci-avant, l'échantillon des collèges retenus pour les 100 débats comprend une proportion particulièrement forte de collèges de ZEP (22% contre 13,7% dans la population des collèges français), de même que, c'est une caractéristique jointe, une plus forte représentation de collèges "populaires" (comptant plus de 50% d'élèves dont le responsable appartient à une catégorie socio-professionnelle défavorisée) -41,4% dans l'échantillon, contre 33,7% dans la population totale-. De fait, cette sur-représentation des collèges populaires se fait uniquement aux dépens des collèges les plus favorisés (comprenant moins de 30% d'élèves de milieu populaire) -18,2% contre 23,6%-, les collèges de tonalité sociale plus hétérogène étant représentés conformément à leur poids dans la population totale des collèges. Autre trait associé, la taille des établissements, avec dans l'échantillon, une très forte sur-représentation des gros collèges (29,3% de collèges comptant plus de 700 élèves, contre 20,5% dans la population), les collèges comptant moins de 500 élèves étant du même coup sous-représentés. Il conviendra de tenir compte de ces particularités lors de l'interprétation des propos tenus lors des débats.

L'exploitation des débats devra donc être nuancée par ce profil particulier de l'échantillon. Cette exploitation revêt un caractère nécessairement plus "qualitatif" que l'exploitation des questionnaires, même si les débats ont suivi la même trame. En particulier, les comptes rendus permettent de bien saisir les points de divergence entre enseignants, ou entre enseignants et parents...

Enfin, plus de 1000 contributions ont été affichées sur le forum internet " collège 2000 " ouvert par le CNDP. Elles ont été analysées comme l'ensemble des débats. De la même manière, les membres du Comité de Pilotage ont travaillé sur les diverses contributions des forum académiques, dans lesquels se sont notamment

exprimés les corps d'inspection, les principaux, les représentants des organisations syndicales et professionnelles, les fédérations de parents...

Durant les trois mois où s'est tenue cette consultation, le Comité de Pilotage a rencontré divers partenaires sociaux, et un Comité de suivi, auquel participait l'ensemble de ces interlocuteurs a été réuni à trois reprises, par Madame la Ministre.

DEBAT COLLEGE **(Grille)**

Une formation pour tous

1. Les compétences communes.

Quels sont les compétences et les savoirs indispensables et communs attendus de tous les élèves à la sortie du collège ?
Doit-on les présenter aux élèves et à leurs parents comme des objectifs communs ?
Pourquoi ?

2. De nouvelles compétences ?

Quelles sont les savoirs, les compétences et les attitudes que vous jugez indispensables aujourd'hui, et dont le collège ne se préoccupe pas suffisamment ?
Faut-il favoriser les travaux de nature plus expérimentale, documentaires, interdisciplinaires... ? Comment développer ces méthodes ?

3. La cohérence des apprentissages.

Comment renforcer la cohérence des apprentissages entre les disciplines ?
Comment peut-on renforcer la progressivité et le suivi entre les niveaux ?

4. L'évaluation et l'orientation.

Doit-on changer et si oui comment, le fonctionnement des conseils de classe et le contenu des bulletins scolaires ?
Comment peut-on aider les élèves à choisir une orientation positive à la sortie du collège ? Quel rôle l'éducation aux choix peut-elle jouer à cet égard ?
Que pensez-vous du Diplôme National du Brevet ? Doit-il évoluer ?

Améliorer le travail des élèves

5. Le temps scolaire.

Que pensez-vous de l'organisation actuelle du temps scolaire ? Le schéma une heure/un cours vous semble-t-il le meilleur ?
Quels types d'aménagement du temps, quotidien, hebdomadaire, annuel, suggérez-vous pour améliorer le travail et l'activité des élèves ?
Que pensez-vous des fourchettes horaires ? Quelle utilisation pédagogique peut-on en faire ?

6. Le travail effectif des élèves.

La nature et les conditions de travail proposées aux élèves, en classe et à la maison, vous semblent-elles satisfaisantes ? Sinon, pourquoi ?

7. L'aide au travail des élèves .

Quelles sont les modalités d'aide aux devoirs et de rattrapage des difficultés courantes qui vous semblent les plus efficaces et qui doivent être développées (parcours diversifiés, études dirigées, groupes de besoins ...) ?

Un collège pour tous

8. Les parcours.

Comment améliorer la transition avec l'école élémentaire, avec les lycées d'enseignement général, technique et professionnel, les formations en CFA...? Que pensez-vous de l'organisation actuelle en cycles ?

9. Les modes de regroupement des élèves.

Doit-on privilégier systématiquement les classes hétérogènes, par exemple en abandonnant les classes constituées par les options diverses (classes européennes, langues et options rares, classes artistiques ...) ? Au contraire, cet objectif vous semble-t-il discutable ou impossible ? Quelles modalités de regroupement vous semblent les plus justes et les plus efficaces ? Comment aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité des élèves dans leurs classes ?

10. L'hétérogénéité des collèges.

On observe aujourd'hui de fortes différences sociales entre les collèges. Comment les limiter ou les contrôler pour que le collège accroisse la mixité sociale et offre le même service à tous?

11. Les classes spécifiques.

Bien des collèges comportent des classes spécifiques (6ème de consolidation, 4ème d'aide et de soutien, 3ème d'insertion...). Ces formules permettent-elles au collège de répondre à sa mission d'école pour tous, ou l'en éloignent-elles ? D'autres formules seraient-elles souhaitables, lesquelles ?

12. Les élèves en « grande difficulté ».

Quels types d'actions peut-on imaginer auprès des élèves en « grande difficulté » identifiés en 6ème, et qui soient efficaces sans les reléguer ? Comment intégrer le plus possible les élèves de SEGPA dans la vie du collège ?

Construire la citoyenneté

13. La vie des élèves au collège.

Pensez-vous utile de développer des structures d'accueil : lieux de travail, clubs, maisons des collégiens ... ?
Qui peut prendre en charge ces activités ?
Doit-on développer la formule de l'internat ?

14. Le rôle des parents.

Comment associer les parents à la scolarité des élèves ? Comment mobiliser les parents qui ne participent pas aisément à la vie scolaire ?

15. Discipline et civilité.

Quelles sont les méthodes et les formes d'organisation qui vous semblent à la fois les plus efficaces et les plus justes pour construire une discipline et une civilité scolaires ?

Comment intégrer l'éducation civique dans la vie des collèges et faire participer les élèves à l'élaboration d'une règle commune ? Faut-il renforcer le rôle du professeur principal et développer les heures de vie de classe ?

Un meilleur cadre de travail

16. L'autonomie des établissements.

L'autonomie des établissements doit-elle être maintenue, limitée ou développée ? Dans quels domaines et selon quelles modalités (souplesse des horaires, projet d'établissement...) ?

Dans quel sens devrait évoluer le rôle des équipes de direction ?

17. Evaluation.

Doit-on évaluer le degré de réalisation des objectifs et des projets de chaque établissement, et selon quelles modalités ?

Comment associer les enseignants à cette évaluation ?

18. L'organisation du travail dans les collèges.

Comment aider concrètement les enseignants et les divers acteurs du collège à accomplir leur travail (organisation des services, conditions de travail, accès au CDI et aux ressources pédagogiques...) ?

Quels changements pourrait-on apporter dans la formation initiale et continue des personnels ?

Comment favoriser le travail en équipe ?

19. Comment améliorer les conditions de vie et de travail dans les collèges : taille des établissements, aménagements des locaux, environnement... ?

20. Sur tous ces points, pouvez-vous faire état d'expériences qui vous semblent particulièrement positives ?

Caractéristiques de l'établissement

Nom du collège :

Adresse :

N° RNE :

Nombre d'élèves :

Le collège est-il en ZEP ?

Taux de reçus au Brevet des collèges ?

Taille de la commune dans laquelle se trouve l'établissement ?

Le collège comprend-il une SEGPA ?

Caractéristiques sociales des familles (pourcentage d'élèves dont le(la) responsable est employé, ouvrier, sans profession) :

Remerciements

Le débat organisé par le Comité de Pilotage s'est tenu durant une période trois mois. Il n'aurait pu être mené à bien sans l'aide active de nombreux enseignants-chercheurs qui ont animé des débats dans les collèges et qui ont constitué les centres de codage des questionnaires. Il s'agit de :

Marc Bailleul, François Baluteau, Janine Baudry, Jean-François Blin, Régine Boyer, Evelyne Burguière, Françoise Clerc, Georges Collonges, Olivier Cousin, Jacques Dubrocard, Pascal Duret, Jean-Luc Fauquet, Georges Felouzis, Yvelyne Fumat, Dominique Glasman, Christophe Hérou, Marthe Kempf, Martine Kherroubi, Danilo Martuccelli, Pierre Merle, Judith Migeot-Alvarado, Gisèle Mirande, Philippe Monchaux, Jean-Paul Payet, Agnès Pélage, Benoît Petit, Thierry Piot, Claude Poulette, Mamy Rakotomala, Patrick Rayou, Françoise Ropé, Jean-Paul Russier, Jean Saladin, Michel Tozzi, Danièle Trancart, Agnès van Zanten, Joël Zaffran.

Mireille Gaultier-Coustance, au CADIS, a assuré la gestion de cette consultation.

Les membres du CNDP, des CRDP et des CDDP ont joué, eux aussi, un rôle actif dans l'ouverture et la gestion du site internet, dans le recueil des questionnaires, la constitution du fichier informatique, et dans l'établissement des comptes rendus.

La Direction de l'Enseignement Scolaire qui nous a fourni toutes les informations utiles. La Direction de la Programmation et de la Prospective nous a aidé à tester la

représentativité de l'échantillon et a répondu à toutes nos demandes « techniques ». Les Recteurs et les Inspecteurs d'Académie qui ont organisé les forums académiques et l'Inspection Générale qui a suivi le déroulement de cette consultation.

De nombreux étudiants se sont chargés du travail lourd et difficile de codage des questionnaires, et ceci dans des délais très serrés.

Enfin de nombreuses équipes ont accepté d'organiser dans leur collège des débats avec les membres du Comité de pilotage.

Il faut évidemment remercier tous ceux, membres des équipes éducatives, parents, élèves, élus, qui ont participé à ces débats.

Tous doivent être remerciés pour leur compétence et leur générosité. Même si les conclusions de ce rapport ne les engagent pas, sans eux il n'aurait pas été possible.

TABLE DES MATIERES

Un débat nécessaire

Pourquoi ce débat ?

Un débat ouvert

Les enjeux du débat

I. Les épreuves du collège unique

I.1. Un collège globalement efficace

I.2. Les élèves en difficulté

I.3. Un collège inégalitaire

I.4. La chute des motivations

I.5. La crise sociale contre le collège

II. Les difficultés du métier

II.1. Les classes hétérogènes

II.2. Les paradoxes de l'orientation

II.3. Des moyens

III. Le collège pour tous

III.1. Une minorité de blocage

III.2. Le rôle intégrateur du collège

III.3. Le souci des élèves

III.4. Les débats du collège pour tous

IV. Savoirs, compétences, évaluations au collège

IV.1. Que doit-on enseigner ?

IV.2. Conseils de classe et bulletins scolaires

IV.3. Le diplôme national du Brevet

V. Organiser le travail scolaire et aider les élèves dans sa réalisation quotidienne

V.1. Le temps au collège

V.2. Le travail effectif des élèves, en classe et à la maison

V.3. L'aide aux difficultés courantes des élèves

V.4. Les élèves en grande difficulté et le cas des SEGPA

VI. Constituer des classes et gérer des parcours

VI.1. Classes homogènes, classes hétérogènes ?

VI.2. Les parcours et l'orientation des élèves au collège

VII. Vie au collège et citoyenneté

- VII.1. La vie des élèves
- VII.2. La place des parents
- VII.3. La discipline et la civilité
- VII.4. L'organisation du travail
- VII.5. L'amélioration des conditions de vie et de travail

VIII. De l'hétérogénéité des collèges au pilotage des établissements

VIII.1. Un collège, des collèges ? Différences et inégalités entre établissements

VIII.2. L'autonomie des établissements

VIII.3. L'évaluation des résultats et le pilotage du système

Conclusion

- I. Le collège pour tous
- II. Plusieurs axes de changement s'imposent

ANNEXE