

Des collégiens, formateurs dans la cité. Proposition pour une recherche sur l'organisation et le fonctionnement du collège

Jean Foucambert, Yvonne Chenouf

Le collège est au centre des préoccupations actuelles. Il est l'objet de critiques probablement aussi excessives que sont improbables les attentes de le voir pacifier les relations des jeunes avec leur environnement. De nombreuses innovations (dispositifs de consolidation, études dirigées, parcours diversifiés, etc.) tentent en permanence d'améliorer une organisation et un fonctionnement dont, à juste titre dans l'état actuel de compréhension des problèmes, on ne met pas en cause les présupposés. Mais quelles actions entreprendre pour accroître simultanément cette compréhension ? Nous présenterons successivement deux points de vue sur ces présupposés en insistant sur leur nature hypothétique. Le premier évoque un équilibre minimum entre savoirs scolaires et pratiques sociales. Le second porte sur le lien entre formation intellectuelle et production. La juxtaposition de ces deux points de vue permet d'imaginer, appliqué au domaine particulier des rapports à l'écrit (parce que, semble-t-il, l'obstacle le plus décisif), un protocole expérimental au niveau de quelques collèges pris dans leur globalité dont le suivi et l'analyse des résultats devraient aider à tester la validité des hypothèses et donc à avancer dans la compréhension des causes des actuelles difficultés imputées au collège.

L'expérimentation proposée pourrait sembler très éloignée des seuils de tolérance du système mais son but ne vise pas une généralisation. Il s'agit, pour quelques collèges, de mener une action permanente afin d'impliquer leur environnement dans les rapports experts à l'écrit qui, à l'échelle du corps social, ne sont jamais que ceux attendus des collégiens. Pour produire ces actions, chaque classe participe à 2 stages de 3 semaines par an, au cours desquelles l'enseignement disciplinaire, dans l'esprit de la formation en alternance, est suspendu, sans que pour autant les objectifs curriculaires soient, à terme, diminués. Cette proposition s'inspire de pratiques réelles, quotidiennes ou exceptionnelles, qu'elle ne fait que systématiser et instituer dans un schéma cohérent.

À côté donc des indispensables innovations dans lesquelles les enseignants s'engagent, ne serait-ce que pour réajuster leur action sur l'évolution de ce que vivent les élèves, à côté des nécessaires recherches plus théoriques conduites dans l'enseignement supérieur, une des vocations de l'INRP consiste sans doute à expérimenter des formes nouvelles d'organisation générale des établissements, en les référant à des paradigmes éducatifs alternatifs construits sur des hypothèses qu'il s'agit de vérifier, comme l'ont été, par le passé, les groupes de niveau ou la pédagogie différenciée au collège et, à l'école élémentaire, l'organisation en cycles. La conduite de ce type de recherche nécessite un groupe à l'INRP plus large que les 2 chercheurs dont émane ce projet, ce qui donne nécessairement à ce texte un statut de document préparatoire.

1. Première hypothèse : le rapport entre savoirs scolaires et pratiques sociales.

C'est globalement pendant les quatre années de collège que le rapport s'inverse entre le niveau moyen de ce qui est "su" par l'environnement social et ce qui est enseigné aux élèves. Jusqu'au terme du primaire, le rapport est encore favorable au "savoir général

moyen" à l'œuvre dans le corps social : l'élève vient à l'école apprendre ce qui a globalement cours au dehors. Il existe une sorte de délégation du milieu vers l'école pour qu'elle enseigne ce que le milieu pratique ou se représente comme nécessaire de savoir : l'enfant apprend des savoirs dont il voit l'usage en dehors de l'école. Ce recouvrement entre savoirs scolaires et savoirs sociaux est rompu ensuite et ce qui s'enseigne au collège n'est plus un savoir social délégué à l'école mais un savoir scolaire qui doit se réinvestir dans le social. Depuis 30 ans, le collège vit cette difficulté de devoir enseigner ce qui ne se rencontre que parce qu'il l'enseigne. La lecture savante, la pensée mathématique, la démarche historique ou scientifique ne participent pas du compendium ordinaire du citoyen médian, adulte et producteur, dans les sociétés les plus industrialisées de la fin du 20^{ème} siècle. Il semble admis que le collège peut au moins jeter les bases de cette formation intellectuelle que la vie se chargera ensuite de développer. On fait en même temps le constat permanent que cette base ne parvient à s'ancrer que sur des fondations préalablement édifiées par la pratique sociale des savoirs envisagés et qu'elle ne peut fructifier au-delà de l'école qu'à travers l'exigence collective faite aux individus de les exercer. Ainsi commence-t-on à mieux cerner la dimension relative d'un modèle d'école née dans le dernier tiers du 19^{ème} siècle et conçu sur le mode de la délégation. L'école de Jules Ferry n'a pas été instaurée pour alphabétiser un peuple d'analphabètes mais pour reproduire (et faire évoluer au rythme normal d'une inflation qui ne modifie pas leur valeur d'échange) des savoirs qui n'avaient pas été diffusés par l'école mais par des dispositifs sociaux liés aux processus mêmes de production. La décision d'isoler l'instance de reproduction de savoirs des lieux de production proprement dit résulte d'un pari politique qui a été gagné mais qui présuppose que les savoirs dont la transmission est déléguée à l'institution scolaire sont actifs dans l'environnement social qui délègue cette transmission.

Ainsi s'explique le caractère reproducteur de l'école, non comme un dysfonctionnement mais comme la condition pédagogique de son fonctionnement : à la différence des savoirs techniques finalisés, la transmission des savoirs généraux par un lieu spécifique, protégé du tissu social, implique que ces savoirs soient à l'œuvre (ou au moins l'objet d'une représentation positive) dans le tissu social et que l'apprenti y participe. L'école sait procéder aux investissements nécessaires à l'exercice de comportements intellectuels complexes à condition que ces comportements soient sollicités et nécessaires hors de l'école, c'est-à-dire pour des raisons qui n'ont pas à voir avec le fait de les apprendre. Ainsi s'explique aussi l'échec du système scolaire transplanté dans les pays colonisés sur le modèle de celui des pays colonisateurs comme si, pour ces derniers, c'était l'école (et non l'évolution du processus de production) qui avait créé les savoirs nécessaires à leur développement. L'école vient après pour entretenir les conditions de reproduction d'un niveau de développement ; elle n'est pas la cause du passage d'un niveau à un autre. La crise du système scolaire dont le collège est désigné comme le maillon faible naît, dans les années 60, d'une décision qui, échappant à la nécessité directe de reproduction des forces productives, résulte de la conjonction politique contradictoire de deux courants, l'un qui souhaite retarder l'entrée des jeunes sur le marché du travail, l'autre qui souhaite élever pour tous le niveau de formation générale. Cette décision crée une situation nouvelle pour l'école qui se voit confier une mission qu'elle n'a jamais remplie : faire construire par l'ensemble des jeunes d'une classe d'âge des comportements intellectuels complexes qui n'ont cours que chez une faible minorité des adultes, en d'autres termes, des manières de penser et d'agir qui n'ont pas d'usage social, donc de raison d'être, pour la majorité de la population générale.

Il ne s'agit ici ni de la classique ascension des familles de classes moyennes ni des savoirs de spécialité mais bien des outils généraux de la pensée, de ce qui permet des opérations abstraites et l'entrée dans des systèmes théoriques. Et, pour la première fois dans notre histoire, les contenus scolaires enseignés à tous anticipent sur les pratiques sociales effectives ; ce sont les jeunes classes d'âge qui, dès 13-14 ans, sont plus "savantes" que les classes d'âge adultes si on les considère dans leur totalité, c'est-à-dire au niveau d'une moyenne statistique nationale, et, dans la plupart des cas, si on compare le niveau moyen de savoirs des élèves d'un collège et celui de l'ensemble de la population adulte de son secteur de recrutement. Jusqu'en 1960, 80 % de la poignée d'enfants qui entraient au collège venaient d'abord y apprendre à effectuer des opérations intellectuelles que leur environnement utilisait quotidiennement et les autres se les représentaient ardemment. Aujourd'hui, 70% (et davantage encore dans les ZEP) des collégiens (donc d'une classe d'âge) sont sommés de se livrer à des opérations intellectuelles qui n'existent pour eux que dans l'enceinte de leur établissement. L'école ne peut aller très loin dans ce décalage. Pour prendre l'exemple des rapports à l'écrit, tels qu'ils sont escomptés dans le secondaire, aussi bien pour ces compétences que l'inspection générale qualifie de remarquables et qui permettent de rencontrer l'implicite des textes et leur mise en réseau que pour le travail de la pensée avec cet outil langagier spécifique qui donne naissance à l'écriture à travers le difficile tissage du texte, on voit que le plus humble collège présente une densité, une intensité et une qualité de pratiques, de ressources et de savoirs qui le distinguent fondamentalement de ce qui existe autour de lui. Mais cette concentration de compétences, de moyens, de force et de temps de travail est à usage interne comme un bastion de lecture savante dans un désert d'usage rudimentaire. Il y a quelque chose de dérisoire dans ces efforts pour enseigner l'exercice d'une "raison graphique" absente, dès le pont-levis franchi, de la réalité du statut de la majorité des citoyens et des producteurs et dont l'absence, en tant que pratique sociale, effective ou attendue, fait obstinément obstacle à toute possibilité durable d'apprendre à l'intérieur des murailles.

L'école telle que nous la connaissons depuis la troisième République, y compris dans ses évolutions ou ses réformes successives ne sait pas fonctionner dans ce décalage, elle ne l'a jamais fait, elle n'est pas conçue sur un tel principe mais sur celui, inverse, de la délégation. On cherche, consciemment ou non, depuis un quart de siècle à modifier ce rapport intérieur/extérieur par deux approches antagonistes. La première tente de donner une existence concrète à des comportements intellectuels complexes absents de l'environnement en les incorporant dans des projets de plus ou moins grande envergure et ayant pour destinataires les élèves eux-mêmes ou leurs proches. La seconde prend appui sur la dénonciation des dérives socioculturelles de la première pour demander un retour à l'enseignement méthodique des savoirs disciplinaires en insistant sur leur intérêt cognitif intrinsèque auquel les élèves qui réussissent semblent davantage sensibles, ce qui devrait suffire à prouver que l'école est bien le lieu séparé des savoirs séparés, que l'école est d'abord retrait du quotidien, oubli, distance, loisir, détour, que l'école est ce sanctuaire à l'abri des rumeurs et des urgences du siècle où il est possible de prendre le temps de s'approprier les contenus culturels universels et de se familiariser avec les opérations intellectuelles qui les ont constituées.

2. Seconde hypothèse : lien entre formation intellectuelle et production

On peut être reconnaissant à ces tentatives antagonistes pour les efforts qu'elles consentent afin d'explorer les limites opposées d'un même modèle pédagogique qui fait de l'école le lieu chargé d'enseigner les savoirs dont la mise en œuvre préexiste dans le corps social. Un retour historique peut aider à comprendre pourquoi cette conception de l'école s'est imposée et quelle conception contradictoire a été rejetée. Pour aller à l'essentiel, cette approche délégataire de la société vers l'école voulue par Jules Ferry s'oppose à la conception de l'éducation que poursuit le mouvement ouvrier au 19^{ème} siècle, lequel refuse de séparer l'éducation de l'implication dans les pratiques sociales, la compréhension du monde de l'action concrète pour le transformer. Ainsi peut se comprendre la recommandation plusieurs fois formulée par Marx "*pas de formation intellectuelle sans activité de production*", à condition d'entendre par production, non pas le travail des enfants dans les mines, mais quelque chose qui "produit" de la rencontre avec la réalité du monde tel qu'il est, la reconnaissance d'un statut nécessaire d'intervenant social pour apprendre et non le report de cette intervention à plus tard, bref une éducation qui ne se pense pas sur le mode du futur mais de l'engagement dans le présent.

On peut reconnaître le génie politique de Jules Ferry qui, en posant la construction des savoirs comme un préalable à l'implication dans l'action sur le monde, assurait pouvoir "*fermer l'ère des révolutions*".

Et être reconnaissant à Bourdieu de dévoiler le processus de cette domestication : "*Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. (...) La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation à lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle...*".

Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ce qui a été au cœur des batailles sociales autour de l'école et des affrontements pédagogiques dans l'école depuis plus d'un siècle concerne bien le souhait (ou la crainte ?) que le dominé ne dispose, pour penser sa relation au dominant (donc à la domination) que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui. Force est de situer l'efficacité politique de l'école de Jules Ferry dans le fait que les instruments intellectuels pour penser le monde se construisent, à l'abri du monde, soit par la transmission directe des instruments dominants, soit dans la confrontation à une simulation du monde élaborée à travers ces mêmes instruments. Mais force est d'admettre également que cette école apte à reproduire l'existant échoue dès lors qu'il faut le transformer. D'où les tentatives permanentes pour "rajouter de la production", c'est-à-dire de la confrontation à l'expérience, que ces tentatives proviennent d'une fraction "éclairée" des classes dominantes stimulée par l'idée de compétition, de progrès donc de dépassement et qui va promouvoir de nombreux concepts de "l'éducation nouvelle" à partir du scoutisme (travail de groupe, méthodes actives, étude du milieu, projets, etc.) ou qu'elles proviennent d'un engagement révolutionnaire, comme c'est le cas de "l'éducateur prolétarien" que fut Freinet (affirmation du travail contre le jeu, production intervenant sans statut protégé dans le champ social, etc.).

Cette évocation du contraire opprimé de l'école actuelle permet de revenir sur le constat initial qui caractérise le collège, à savoir la difficulté de faire acquérir des instruments de connaissance lorsque ces instruments et ces connaissances n'ont pas d'usage dans le fonctionnement social où sont immergés la majorité des élèves. Et donc de formuler une hypothèse qui consiste à essayer l'autre voie en développant ces instruments de connaissance, non en référence à l'usage qui pourrait en être fait, mais comme outils d'une production sociale effective. Il s'agit, en quelque sorte, de se placer dans la logique d'une formation permanente où, même à l'étape initiale, la formation intellectuelle n'est pas séparable de la production et de l'intervention dans l'environnement. Nous le ferons sur le domaine qui a déjà été pris comme exemple et qui concerne les rapports experts à l'écrit. Les évaluations de la DEP ont régulièrement fait apparaître que moins de 20% des élèves de 6^{ème} ont accès à l'implicite d'un texte. On oublie de dire que ce pourcentage est déjà supérieur aux performances des classes d'âge adulte et cette omission renvoie le manque du côté de l'école alors que, pour la grande majorité des élèves, cette lecture experte n'existe que parce qu'elle est enseignée. On n'argumentera pas ici l'urgence d'élever la qualité des rapports à l'écrit pour l'ensemble de la population, qu'il s'agisse des adultes en général et des conditions d'une véritable participation démocratique, ou qu'il s'agisse des élèves engagés dans l'enseignement secondaire et la maîtrise des outils de l'autodidactie.

3. Vers un protocole expérimental

La juxtaposition de ces deux hypothèses ouvre une piste pédagogique : pourquoi les collégiens ne participeraient-ils pas à la production, dans leur environnement, de la transformation de ce rapport à l'écrit dont le collège a besoin pour remplir le rôle qu'on lui délègue entre pratiques sociales et savoirs scolaires ? On peut dès lors préciser le sens du terme production.

Expérimenter aujourd'hui l'hypothèse de la nécessité d'un lien organique entre formation intellectuelle et activité de production ne saurait aboutir à la reconversion des collèges en ateliers de fabrication des ballons pour la coupe du monde ou à la dispersion des collégiens entre des stages en entreprise. La production doit être entendue comme un travail appliqué dans le corps social et qui se trouve ainsi confronté directement à ce qui se joue dans les rapports sociaux. La production est de plus en plus de type symbolique, production de représentations, de valeurs, d'informations, de savoirs. Dans le cas de figure que nous retiendrons expérimentalement, la production implique la confrontation entre le producteur et la matière sur laquelle il intervient, ici les pratiques sociales de rapport à l'écrit, celles-ci résultant des rapports de domination, de la séparation entre travail manuel et travail intellectuel, du statut de chacun dans un dispositif social hiérarchisé et inégalitaire. Intervenir pour transformer le partage de la maîtrise d'un langage qui est outil de théorisation et de mise en système, c'est, dès lors qu'on ne confond pas cette action avec une pastorale pour le "plaisir" de lire, rencontrer les principes sur lesquels reposent les rapports sociaux de production, c'est rencontrer les raisons pour lesquelles, bien qu'alphabétisés, la grande majorité des habitants des pays développés sont exclus d'un rapport expert à l'écrit. Ce sont les mêmes raisons qui font qu'on échoue au collège, sauf de lire pour changer les raisons qui font qu'on ne peut pas lire, c'est-à-dire pour produire déjà de la transformation de ces raisons. En d'autres termes, le savoir individuel se construit ici dans la participation à l'entreprise délibérée de produire des savoirs sociaux en affrontant les causes des non-savoirs, lesquelles ne sont pas d'abord individuelles. Rien de bien original, en somme, puisqu'il s'agit de

transposer à la "lecturisation" dans les pays développés ce que Paolo Freire disait de la conscientisation pour l'alphabétisation des pays du Tiers-Monde. La formation intellectuelle, c'est-à-dire le développement des outils et l'élaboration des concepts qui donnent prise sur le monde se fait à travers la rencontre de ce qui " produit " le monde à travers les rapports de production et non à travers la transmission directe des outils dominants ou la confrontation à une simulation du monde élaborée à travers les outils dominants. Une éducation qui a pour objet d'abolir l'assujettissement ne peut se développer que si les instruments de connaissance se forgent dans la production pratique de la mise en cause de la réalité qui porte la domination.

Tout cela est peut-être finalement plus facile à faire qu'à dire et les actions ne manquent pas, même si elles restent périphériques et sans incidence sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Il s'agit donc plutôt ici de les mettre en système : un collège s'organise afin de mettre ses savoirs à l'œuvre pour engager dans son environnement l'ensemble de la population à développer des rapports experts à l'écrit. À travers la production de cette transformation s'explorent les rapports sociaux actuels qui confèrent à la minorité un statut de lecteurs dont on attend qu'ils mettent en œuvre une "raison graphique", donc qu'ils utilisent un système linguistique pour penser ce qui ne peut se concevoir sans lui, et à la majorité un statut d'alphabétisés, voire de consommateurs d'écrits, dont on attend de moins en moins de chose, tout en déplorant qu'ils s'adonnent, malgré nos exhortations, à la télévision plutôt qu'à la jubilation littéraire. Il s'agit d'éprouver ensemble qu'un autre rapport à l'écrit constitue le quotidien en expérience théorisable, permet de passer de la juxtaposition de semblables exceptions individuelles à la découverte de règles donnant prise sur " la force des choses ", transforme le conjoncturel en structurel par l'exercice d'un langage qui, bien avant d'être redondance de l'oral, est outil de pensée. Et ceci de la même manière pour les collégiens et pour les habitants du quartier ou du canton. Ensemble, sauf que la somme de compétences, de moyens et la force permanente de travail du collège constituent, implantée dans le tissu social dont elle est bien représentative, l'apport de la masse critique susceptible de faire démarrer une réaction en chaîne.

À partir des actions qui ont déjà eu lieu, notamment l'expérience de Saint-Ambroix dans le Gard et des évaluations qui en ont été faites, il semble qu'on puisse proposer quelques principes de fonctionnement :

- Une action est prise en charge par des classes d'un même niveau (6^{ème}, 5^{ème}, etc.) sur la totalité de l'année scolaire.
- Une classe engagée y consacre 2 périodes de 3 semaines dans l'année au cours desquelles elle se consacre exclusivement à cette action. Il y aura donc environ 5 à 6 classes de même niveau impliquées dans la même action pour que celle-ci soit continue.
- Il n'y a aucune diminution des programmes disciplinaires malgré le retrait de 6 semaines, les acquis méthodologiques résultant de l'action entreprises permettant de travailler autrement, de manière plus autonome et plus efficace.
- Il n'y aura pendant la durée de l'expérience pour les classes concernées ni redoublement ni orientation entre la 6^{ème} et la 3^{ème}.
- La continuité d'une action sur l'année est assurée par un professeur déchargé de cours, soit par attribution temporaire d'un poste, soit par des HS entre les autres professeurs.

- Pendant une période de 3 semaines, la classe impliquée travaille en continu avec le professeur responsable de l'action et en discontinu avec les professeurs qui auraient normalement assuré la plage d'enseignement disciplinaire de l'emploi du temps. Toute l'équipe des professeurs de la classe se trouve donc impliquée dans l'action. Des modifications dans l'emploi du temps devraient permettre à ces enseignants de participer sur des séquences plus longues que le morcellement qui prévaut aujourd'hui.
- Participent également des intervenants extérieurs concernés par le déroulement de l'action, des emplois jeunes sur des compétences techniques et le responsable du CDI en tant que coordonnateur des différentes actions entreprises au niveau du collège sur la transformation des rapports à l'écrit.
- Il y a donc à tout moment une classe et plusieurs adultes qui se consacrent entièrement à une action.

Au moment du lancement d'un appel à participation dans les collèges, quatre types d'action pourraient être évoqués, dont chacun, dans cet ordre, pourrait être pris en charge par un niveau (6^{ème}, 5^{ème}, etc.) :

1. une première action consiste simultanément (et non successivement) dans :

- L'organisation d'un stage intensif à destination de la classe elle-même sur les outils de l'autodidactie (amélioration technique de la lecture, spécificité des lectures disciplinaires, rencontre des écrits non-scolaires de la discipline), sur le fonctionnement du CDI et des bibliothèques, sur une investigation approfondie dans la littérature jeunesse et sur le monde de l'édition.
- La publication quotidienne d'un journal destiné à toutes les classes du collège et aux parents, journal conçu comme l'outil d'une politique de lecture : lieu privilégié de confrontation des opinions, de réflexion, d'échanges sur la question des rapports à l'écrit dans et hors l'école, occasion efficace d'associer au débat l'ensemble des partenaires, moyen de réfléchir ensemble à la rencontre du métier d'apprendre et du métier d'enseigner.

2. une deuxième action consiste en un plan d'interventions dans les lieux publics du quartier ou du canton (commerces, écoles maternelles et élémentaires, mairie, offices, organismes, centres de santé, etc.) :

- Afin d'y promouvoir une rencontre des écrits en rapport avec les raisons de les fréquenter, qu'il s'agisse d'un travail sur les textes "administratifs", d'une mise en relation avec le traitement de ces sujets dans la presse, dans les ouvrages de vulgarisation, avec les ouvrages documentaires, avec la manière dont ces sujets servent de point de départ à une écriture littéraire. Par exemple, assurer la continuité d'une animation lecture dans une boulangerie, dans un centre PMI, etc., étudier avec un comité d'entreprise ce qu'on dit du travail dans la littérature jeunesse, produire avec la bibliothèque municipale le travail de fonds de préparation d'un salon de la lecture et de l'écrit où les visiteurs seraient eux-mêmes des conseillers, etc.

- Afin de participer à la production d'écrits de proximité en circuit-court en lien avec ces lieux, sorte de fonction d'écriture publique à laquelle les habitants seraient associés à partir de leur expérience, de leur savoir, de leur implication. Par exemple, des historiques, des guides, des conseils, etc. mêlant des écritures différentes.

3. une troisième action concerne simultanément :

- L'organisation d'un stage intensif à destination de la classe elle-même portant sur les techniques d'écriture, mêlant ce qui se fait dans des ateliers d'écriture "littéraire" et la rencontre de l'écriture professionnelle liée au métier d'écolier dans les différentes disciplines.
- La production de monographies travaillant des expériences individuelles pour transformer, par l'écriture, des existences en destins. Par exemple, interviewer des parents immigrés d'élèves de maternelle et créer une collection de livres croisés sur les souvenirs, les légendes, les aventures, les réalités économiques, sociologiques, les représentations de l'immigration, etc. afin de faire exister dans les BCD et les bibliothèques publiques un fonds d'ouvrages travaillant le passé et le présent de la diversité des histoires des habitants d'un quartier, production locale mise en réseau avec la production générale qui renouvelle le territoire de l'écrit que les enfants de maternelle et de primaire vont rencontrer pour développer leur savoir lire en découvrant l'universalité de leurs racines. Par exemple, écrire avec chaque nouveau retraité sa biographie afin que la collectivité profite de l'expérience accumulée d'une vie de travail et du regard sur l'histoire et sur la société qui en découle, biographie éditée grâce aux ressources informatiques et présente dans tous les lieux de lecture publique du quartier ou du canton.

4. La quatrième action concerne une sorte de conventionnement entre le collège et les différentes instances ou associations du quartier ou du canton désireuses de participer au développement d'une politique locale de lecture en établissant un lien entre les raisons que les habitants ont de les fréquenter et l'approfondissement de ces raisons par l'exercice de la "raison graphique". Qu'il s'agisse de la volonté des municipalités de déployer la vie citoyenne par la parution d'un journal municipal qui soit autre chose qu'un bulletin d'information, de commémoration ou de reportage. Qu'il s'agisse des associations sportives, humanitaires ou culturelles préoccupées de prendre appui sur l'expérience de l'exercice par leurs adhérents d'une "passion" ou d'un engagement pour nourrir le débat public et renvoyer à la collectivité qui les subventionne une contribution régulière afin d'enrichir la sensibilité et la compréhension générale par la rencontre des investissements particuliers. En d'autres termes, le collège est chargé de participer à la production des 2 ou 3 numéros annuels des revues propres à chaque instance ou association afin de nourrir le corps social de la théorisation des groupes qui le tiennent en vibration.

En résumé, chacune de ces quatre "actions" constitue la production permanente d'une des quatre années du collège, par exemple, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, dans l'ordre qui a été adopté ici pour les évoquer. La permanence est assurée par le fait que les différentes classes d'un même niveau se consacrent entièrement à cette production en se succédant par stage de 3 semaines répétés 2 fois dans l'année. Dans l'idéal, on mesure combien une collectivité verrait ses rapports à l'écrit transformer par la production des collégiens et comment ceux-ci pourraient développer des comportements experts en les faisant exister dans leur environnement.

Les dimensions d'une recherche

Le protocole expérimental décrit les modalités d'une action qui rend possible la recherche. Dès lors, que peut-on espérer comprendre, et avec quels outils, des transformations de la réalité que cette action provoque ? Sans entrer dans le détail d'instruments dont l'idée ne peut préexister aux évolutions des pratiques qu'ils décriraient, il est néanmoins possible de repérer les lieux où attendre quelques effets.

Le premier point porte évidemment sur l'évolution du rapport à l'écrit des collégiens vers des comportements experts. Y aura-t-il progrès ? Dans quels domaines ? Pour quels élèves ?

Le deuxième point porte sur les effets des progrès dans cet outil déterminant de l'autodidactie sur l'évolution des cursus disciplinaires, malgré une réduction du temps qui leur sera consacré et donc sur une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, un autre recours au CDI, d'autres formes de travail personnel et collectif, de travail de groupe et de coopération.

Le troisième point porte sur la capacité de cette forme de travail de contribuer à l'émergence de nouvelles modalités de vie d'équipe des professeurs à travers l'obligation de travailler ensemble et avec les élèves sur des objets dont ils ne sont pas nécessairement spécialistes et dans des ateliers où chacun est en situation d'apprentissage.

Le quatrième point porte sur les effets de cette intervention dans le corps social sur le développement d'un engagement citoyen des élèves et sur une conscientisation sociale et politique comme outils de la démocratie active.

Le cinquième point concerne la première hypothèse initiale de ce travail relative à l'incapacité de l'école de transmettre des savoirs qui n'ont cours qu'à l'école. Cette expérimentation validera-t-elle le critère de délégation que nous avons évoqué en donnant au corps social la capacité de percevoir les nouveaux enjeux et de formuler de nouvelles attentes pour d'autres rapports écrits, créant ainsi un nouvel espace dans lequel l'intervention scolaire retrouve son efficacité ?

Le sixième point concerne la seconde hypothèse initiale de ce travail relative à la nécessité de conduire la formation intellectuelle en relation avec ce qui produit la réalité sociale, dès lors qu'il ne s'agit pas globalement de reproduire l'existant mais de franchir de nouvelles étapes dans les rapports sociaux dont le (non) partage des instruments de connaissance n'est que la conséquence.

Le septième point risque de rester subsidiaire alors qu'il aborde un problème déterminant. Ce qui est en débat dans cette revendication de participation à la production comme condition de la formation des instruments de connaissance, c'est une question de statut. L'apprenti est-il déjà un agent social ou est-il soustrait à la réalité sociale le temps de le devenir. Deux conceptions de l'éducation qui recouvrent l'opposition que nous avons évoquée au 19^{ème} siècle entre le mouvement ouvrier et le projet ferryste. Ce que nous cherchons à comprendre à travers cette recherche, c'est en quoi l'élève (l'apprenti) est déjà un producteur comme les autres qui apprend à travers sa contribution à la transformation "des choses". En cela, il est un travailleur dont le

travail, comme tout travail, produit également du savoir individuel et collectif même si l'achat de la force de travail n'est aujourd'hui qu'il soit le terreau de la formation intellectuelle. Pour donner corps réellement à ce statut de travailleur, il faudrait que le collégien touche un salaire. Vieille idée de l'éducation nouvelle qu'on retrouve dans le plan Langevin-Wallon et qui n'a jamais fait l'objet de la moindre expérimentation. Les positions pour ou contre relèvent de la croyance. Ce serait ici une occasion privilégiée. Obtenir des pouvoirs publics que deux ou trois collèges engagés dans cette expérience versent un présalaire à leurs élèves et décrire les effets d'une telle mesure sur la manière d'apprendre des collégiens, sur le rapport à leur environnement, sur la manière d'enseigner des professeurs et sur la perception que les citoyens se font du savoir, la manière dont il est produit, la manière dont celui qu'ils produisent inévitablement en travaillant n'est pas pris en compte, etc. Sans parler même d'une autre remise en cause : payer les gens pour apprendre (puisque, apprendre et travailler, c'est la même chose), voilà qui rend difficile ensuite de vendre son savoir. Le savoir ne serait plus alors une marchandise comme les autres qui, comme toute marchandise, devrait rester rare pour être chère, ce qui forme la contradiction majeure de toute entreprise de démocratisation.

Dispositif d'expérimentation

On peut imaginer qu'un appel à participation soit lancé pour recruter une dizaine de collèges sur une durée de 4 ans afin de suivre une cohorte de la sixième à la troisième à travers les quatre "actions" simultanées précédemment décrites...

L'encadrement pédagogique de cette expérimentation et le développement des outils d'observation et de recherche dépassent évidemment les possibilités des deux auteurs de ce projet de projet et devraient mobiliser d'autres forces à l'INRP avec des relais au niveau des dispositifs de formation continue des enseignants, des équipes universitaires associées et des mouvements d'éducation nouvelle.

Jean Foucambert, Yvonne Chenouf