

collège unique

Regard statistique sur quelques contributions

Cette analyse portera sur les 33 contributions accessibles sur le site des organisateurs du colloque sur le collège unique tenu en décembre dernier. Deux autres types de textes ne seront pas pris en compte. En effet, d'une part, les modérateurs chargés d'accueillir les contributions ont estimé préférable de ne pas diffuser 9 envois dont on peut faire ici une description rapide :

- ♦ la présentation en une dizaine de pages d'un collège de Saint-Laurent du Maroni
- ♦ un texte de 2 pages qui semble adressé au SGEN par une adhérente insatisfaite de ce qu'elle perçoit comme un refus d'admettre que la voie professionnelle peut être noble
- ♦ une lettre d'un « *prof de gym* » de lycée qui avoue qu'il n'a aucune idée sur ce qui doit être fait ou entrepris, « *ceci pour vous dire que j'ai assez souffert des idées des professionnels de la pédagogie, plus souvent gonflés par l'orgueil et la vanité qu'ils tiraient de leur peau d'âne universitaire que des résultats sur le terrain* ». « *Inégalité, questionne-t-il, ne croyez-vous pas que c'est le fond de commerce de toutes les démagogies ? L'inégalité est le lot commun de la vie. Je suis prof de gym, je sais de quoi je parle...* »

♦ 6 textes trop courts : un pour regretter que le redoublement ne puisse se faire lorsqu'il est utile et pour évoquer les modalités des examens d'entrée en 6^e d'antan ; un d'un physicien enseignant en math sup qui a mesuré que les différences d'aptitude entre individus varient dans un rapport de 1 à 20, alors... ; un d'un prof d'anglais qui expose 7 raisons qui lui font trouver « *immonde* » le collège unique ; un d'un prof d'allemand qui, s'élevant « *contre l'hétérogénéité intellectuelle dans la salle de classe alors que l'hétérogénéité sociale et culturelle est une richesse dans la cour de récréation* », pense qu'il convient de rétablir les classes de niveau afin que le collège puisse rester unique ; enfin deux qui évoquent la question des effectifs des classes.

Et, d'autre part, ils n'ont pas mis sur le site 17 documents parvenus par la poste et qui, ou n'ont pas été spécialement écrits pour répondre à l'appel lancé en mars 2003 (3), ou n'ont pas été transmis sur un support directement informatisable (14). C'est donc sur un peu plus de la moitié des textes effectivement reçus que portera cette investigation, sur ceux finalement que chacun aura pu (et peut encore) consulter intégralement sur le site.

La démarche que nous utiliserons correspond en fait à une curiosité : est-il possible d'aborder un travail sur des textes sans les lire d'abord (le mot « d'abord » est malgré tout important !), sans s'imprégner d'abord de leur fonctionnement et de leur contenu à travers de nombreuses relectures initiales ? Nous nous sommes aidés du logiciel Idéographix pour sélectionner un certain nombre d'entrées (précisément 80) et relever leur présence ou leur absence dans chacune des 33 contributions. Le tableau récapitulatif de leurs occurrences sert alors de support à des analyses (classificatoires et discriminantes) afin de proposer des lectures de ces textes s'appuyant sur leurs similitudes (intragroupes) et leurs oppositions (intergroupes), sémantiques bien évidemment alors que leur regroupement repose exclusivement sur une compatibilité (compatibilité ?) lexicale.

1. LE CHOIX DES 80 ENTRÉES

Au total, les 33 textes sont constitués de 52 000 mots (1 575 en moyenne) provenant de 7 300 vocables différents répétés en moyenne 7,12 fois. La forme « *de* » est à elle seule présente 2 460 fois (un mot sur 20) tandis qu'à l'autre extrémité 3 950 mots n'apparaissent qu'une seule fois. Les « mots de base » constituent 51,5% de l'ensemble des mots alors qu'ils appartiennent seulement à 3,5% des vocables.

En dehors des mots de base, les mots les plus fréquents sont évidemment : *collège* (412), *élève* (360), *école* (215), *enseignant* (140), *classe* (131)¹, *scolaire* (128), *enseignement* (114), *unique*

	total	Max	0	1
acquérir acquisition acquisitions acquises acquis	46	6	15	18
adaptée adapté adapter adaptées adaptés adaptabilité	32	6	20	13
ambition ambitions ambitieux ambitieuse ambitieusement	17	4	25	8
associatifs association associations associative	10	2	26	7
autonomie autonome autonomes autonomisation (de l'élève)	10	2	25	8
autonomie autonome autonomes autonomisation (de l'établissement)	15	6	24	9
besoin besoins	40	6	13	20
capable capables capacité capacités	33	6	18	15
citoyen citoyens citoyenne citoyennes citoyeneté	40	16	20	13
collectif collectifs collective collectives collectivement	32	4	20	13
compétences compétence	36	5	16	17
construire construction construit construits construite construites	47	6	16	17
coopératif coopératifs coopération coopérative coopératives	21	5	22	11
création créer créations créatifs créativité créatrice créatrices	33	6	16	17
crise	21	10	27	6
cycle cycles	51	34	21	12
débat débats	36	5	14	19
découverte découvert découvrir découvertes découvre découvrant	14	3	24	9
défavorisé défavorisés défavorisées défavorisés	13	6	26	7
démarche démarches	27	6	22	11
démocratique démocratiques démocratie démocratisation	53	10	12	21
développer développement développe développant	35	16	19	14
différenciation différencier différencié différenciés différenciée différenciées	13	2	22	11
discipline disciplinaires disciplines disciplinaire	97	24	12	21
dispositif dispositifs	33	6	18	15
diversifiant diversification diversifiées diversifier diversifiés diversité	24	4	21	12
échec échecs	41	8	18	15
écrire écrit écrite écrites	16	6	25	8
efficacité efficaces efficacement efficiente	15	3	23	10
égalité	14	4	26	7
émancipateur émancipation émancipatrice	8	2	26	7
équipe équipes	48	5	11	22
évaluation évaluations évaluer	44	8	15	18
évolution évolué évoluent évoluer évolutions	27	3	18	15
exclusion exclusion exclus exclut	28	12	22	11
expérience expériences	34	7	16	17
famille familles	28	5	20	13
Filière filières	24	5	21	12
groupe groupes groupement groupements	99	36	14	19
hétérogénéité hétérogène hétérogènes	34	10	20	13
indispensable indispensables	22	4	17	16
individualisation individualisé individualisée individualisées individualiser individualisés individuel individuelles individuelles individuels	30	5	19	14
inégalités inégalité	22	6	23	10
innovantes innovants innovateurs innovation innovations innovent innover	12	2	23	10
instruction instruire	23	6	22	11
intérêt intérêts intéresser intéresse intéressants intéressante	14	2	22	11
lycée lycées	51	8	13	20
moyens	24	4	18	15
objectif objectifs	43	7	18	15
obligatoire obligatoires obligation obligations	34	13	19	14
orientation orientations oriente orienté orientés	34	8	18	15
ouvert ouverte ouvertes ouverts ouverture ouvrent ouvre ouvrant	39	7	14	19
parcours	23	4	18	15
parents	45	9	15	18
participatif participation participatives participant participer participeront	8	2	26	7
pédagogie pédagogies pédagogique pédagogiques pédagogue pédagogues	97	9	9	24
personne personnalité personnel personnelles personnelle personnels personnes personnalisation personnalisés	36	12	18	15
politique politiques	38	4	17	16
pratique pratiques	52	8	14	19
primaire primaires	55	17	15	18
processus	21	4	20	13
professeur professeurs	68	12	15	18
professionnel professionnels professionnelle professionnelles	48	12	15	18
programme programmes	43	8	11	22
réflexion réflexions réfléchir	32	8	17	16
réforme réformes	47	12	19	14
relation relations relationnel relationnelles	38	7	18	15
responsable responsables responsabilité responsabilités responsabilisation responsabilisant	36	10	17	16
réussi réussite réussie réussit réussites	48	8	13	20
sélection sélectionner	10	2	24	9
socialisation socialisent	11	4	26	7
socié	13	3	25	8
structure structures structuration structurel structurent	34	8	21	12
transformer transformation transformations transformant	26	4	21	12
transmet transmettent transmettre transmissibles transmission transmissions	20	3	22	11
tuteur tuteurs tuteur tutore	15	5	24	9
valeur valeurs	26	6	21	12
valoriser valorisant valorisation valorisée	14	2	21	12
violence violences violente violentes violents	15	3	22	11
volontaire volontaires volontariat volontarisme volontariste volonté	24	2	16	17

(109), *travail* (101), *jeune* (98), *formation* (97), *système* (75), *savoir* (74), *éducation* (70). La première forme verbale « *doit* » est présente 89 fois, pour l'essentiel dans un sens injonctif.

Un va-et-vient entre le dictionnaire, les comptages et la recherche d'occurrences dans les textes permet ensuite de déterminer, au croisement de plusieurs contraintes, les entrées qui seront retenues dans le comptage et les analyses. Le recours aux occurrences est important afin de tenir compte de la polysémie ou du contexte d'emploi : par exemple l'autonomie peut être celle des établissements ou un objectif éducatif. Ces comptages sont nécessaires pour sélectionner les formes qui sont assez présentes sans l'être trop mais cette sélection fait aussi évidemment appel à l'intime conviction de l'opérateur... Enfin, ce sont souvent plusieurs formes qui ont été regroupées (après s'être assuré de leur homogénéité sémantique²) dans la même entrée.

La colonne '**total**' donne le nombre d'occurrences de cette entrée parmi les 53 000 mots globalisant les 33 textes (8 occurrences pour l'entrée retenue la moins fréquente '*émancipation*' et 99 pour '*groupe*' l'entrée la plus fréquente), soit en moyenne 33 fois pour chacune des 80 entrées (en moyenne une par texte). La colonne '**max**' donne le plus grand nombre de fois où cette entrée est répétée dans un seul texte (par exemple 36 fois pour le mot '*groupe*') soit en moyenne 7,3 fois pour une entrée. La colonne '**0**' donne le nombre de textes où cette entrée n'est pas représentée et la colonne '**1**' le nombre de textes où elle figure au moins une fois (par exemple, l'entrée '*discipline*' est absente de 12 textes et présente dans 21). En moyenne une entrée est absente dans 19 textes donc présente dans 14.

¹ Celles dans l'école. Quatre fois il est fait allusion aux classes sociales, moyennes ou dominantes. Jamais, on est entre gens de bonne compagnie, de la lutte des classes dont on sait bien qu'elle n'a rien à voir avec l'existence de l'école !

² C'est-à-dire en les éliminant dans les textes lorsqu'elles sont employées dans un sens différent.

2. CLASSIFICATION DES TEXTES

On travaille finalement sur un tableau rectangulaire de 33 lignes (textes) et de 80 colonnes (entrées). Une première exploration consisterait à regarder quelles entrées se retrouvent statistiquement ensemble et à comprendre pourquoi. Par exemple, il est sans doute significatif que les mots [*professeur, besoins, pédagogie, expérience, intérêts, programmes, capacités, groupes, disciplines*] constituent, à travers les textes, un groupe stable de préoccupations qui semble tourner autour du même sujet tandis que les mots [*instruction, inégalités, valeurs, égalité, efficacité, violence, filière, réforme, différenciation, évolution*] en constituent un autre, le premier groupe abordant le collège sous l'angle des curriculums et de la pédagogie, le second sous l'angle de l'institution et de ses structures. Ce n'est toutefois pas cette approche que nous présentons ici mais une investigation sur la manière dont les contributions elles-mêmes font appel à des patterns identifiables. Après tâtonnements, nous avons retenu une classification des textes en 4 groupes.

2.1. Premier groupe

Ce premier groupe est constitué de 8 contributions³ provenant :

- ♦ d'un collectif réunissant les Cahiers pédagogiques, Éducation et Devenir, FCPE, FIDL, FOEVEN, Ligue de l'Enseignement, OCCE, SGEN, UNI, UNSA- Éducation
- ♦ d'une association de l'enseignement privé sous contrat, la FEP-CFDT
- ♦ de Georges Hervé, impliqué dans de nombreux mouvements, notamment dans RECIT (réseau des écoles citoyennes)
- ♦ du SGEN-CFDT
- ♦ d'Yves Zarka, directeur du centre IUFM d'Antony
- ♦ de Bruno Masurel au nom d'ATD Quart-Monde
- ♦ de Jean-Michel Zakhartchouk, animateur actuel des Cahiers pédagogiques
- ♦ de Jacques George, ancien rédacteur en chef des Cahiers pédagogiques

Ces 8 textes (24% de l'ensemble) ont en commun, lorsqu'ils parlent du collège, d'employer **simultanément** les entrées suivantes :

■ **1. adapté** (63% de ses occurrences ; 62% des textes la contenant) : *une scolarité « normale » qui devrait cependant être adaptée à l'âge auquel ces élèves seraient parvenus ; l'École doit être adaptée à chaque enfant ; c'est à elle de s'adapter constamment à la personnalité de chaque élève et non aux élèves de s'adapter à un système rigide conçu dans l'abstrait ; un matériel spécifiquement adapté à*

certain types de travaux ; l'architecture des « Écoles moyennes » devrait aussi être adaptée aux besoins des adolescents ; la pédagogie de projets prônée par Decroly est sans doute la plus adaptée à cette période du développement infantin ; le collège est une étape dans une « éducation tout au long de la vie » qui devient une nécessité pour s'adapter aux transformations rapides du monde ; les professionnels devront inventer les différents itinéraires adaptés et permettant à chacun d'y parvenir ; une formation des enseignants adaptée, etc.

■ **2. indispensable** (45% de ses occurrences ; 50% des textes la contenant) : *l'indispensable évaluation formative ; l'éducation indispensable aujourd'hui ; le soutien indispensable ; l'indispensable mise au travail des élèves ; il est indispensable que des choix politiques ; conditions indispensables ; l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité nous semble indispensable ; un socle commun indispensable à chaque citoyen ; une valorisation indispensable de ses productions, etc.*

■ **3. compétence** (56% de ses occurrences ; 47% des textes la contenant) : *utiliser dans un autre contexte que la classe les compétences acquises ; des connaissances et des compétences pluridisciplinaires ; intégrer au collège les formations développant plus les compétences technologiques ; trop d'enseignants n'entendent dans le mot « programmes » qu'une collection de savoirs et oublient les compétences que ces mêmes programmes listent ; permettre de développer les compétences que la société réclamera au travailleur et au citoyen (utilité sociale à la noblesse incontestable) ; l'hétérogénéité des élèves et les nouvelles pratiques pédagogiques en collège demandent au professeur des compétences nouvelles ; il devient impératif de passer d'une évaluation individuelle et strictement disciplinaire des compétences des professeurs (même si celles-ci présentent toujours de l'intérêt) à..., etc.*

■ **4. évaluation** (64% de ses occurrences ; 44% des textes la contenant) : *des changements importants dans les pratiques d'évaluation et dans les critères d'orientation ; les finalités et les modalités de l'évaluation doivent être redéfinies ; de façon à ce que l'évaluation ne privilégie pas seulement les prestations écrites au détriment d'autres capacités ; et à ce que l'évaluation dite sommative ne stérilise pas l'indispensable évaluation formative ; les carences dans l'évaluation du système lui-même ; il devient impératif de passer d'une évaluation individuelle et strictement disciplinaire des compétences des professeurs à une évaluation des enseignements à travers par exemple des inspections, etc.*

■ **5. réussite** (52% de ses occurrences ; 40% des textes la contenant) : *collège de la réussite de tous ; des chances nouvelles*

de **réussite** ; la majorité des jeunes vit dans un monde de consommation dans lequel règne le modèle de la **réussite** individuelle rapide et souvent artificielle ; le tutorat ou l'accompagnement des nouveaux professeurs est un gage de **réussite** pour les trois premières années d'enseignement ; la répétition d'un « geste » qui a réussi ne rebute nullement les jeunes enfants, etc.

■ **6. équipe** (38% de ses occurrences ; 36% des textes la contenant) : il s'agit dans 16 occurrences sur 18 du travail en **équipe** des enseignants, en **équipe** éducative, en **équipes** pluri-catégorielles ; dans 2 cas, du travail des élèves.

■ **7. pédagogie** (46% de ses occurrences ; 33% des textes la contenant) : la « **pédagogie** » est le moyen d'assurer l'efficacité de l'enseignement ; il faut mettre l'accent sur une **pédagogie** de type coopératif et non sur la **pédagogie** habituelle à base de compétition individualiste ; tout cela est affaire de pratiques **pédagogiques** ; remettre en cause la **pédagogie** dite « frontale » ; les adversaires de la **pédagogie** guettent les tenants d'une **pédagogie** active ; une **pédagogie** impliquante ; la personnalisation des démarches **pédagogiques**, etc.

Certes, d'autres contributions utilisent également certains de ces mots mais les 8 textes de ce groupe sont les seuls à les avoir tous en commun. En outre, on voit que, bien que représentant seulement 24% des textes, ils font appel à ces mots dans des proportions notablement plus importantes. Aussi est-il possible de concevoir le discours noyau qui les accorde dans une vision commune : un discours centré sur le travail des enseignants, sur le geste éducatif, sur la formation d'équipes pédagogiques soucieuses de mesurer et de juger les effets de leurs démarches à l'aune des capacités qu'elles sont susceptibles de développer chez tous les élèves, non en fonction d'objectifs définis depuis l'extérieur mais en sachant s'adapter à leur réalité ; un discours ferme qui dit ce qui lui semble nécessaire et en fait un impératif (ces 8 textes réunissent d'ailleurs 47% des occurrences de l'injonction « doit »). À l'inverse, ces textes n'ont pas recours pour fonctionner aux mots « émancipation » ou « égalité » ou « associatif » ; ce ne sont guère des textes politiques ou sociaux mais plutôt professionnels, revendiquant pour le collège la mission de pousser chaque enfant le plus loin possible par rapport à lui-même et sa relation aux autres. Une approche qui se nourrit d'une dimension « personnaliste », une approche qui ne s'intéresse pas trop aux raisons pour lesquelles les choses sont ce qu'elles sont mais qui se dit qu'il y a sûrement quelque chose à faire car elles ne sont pas acceptables en l'état. Et la solution est sans doute ici d'adapter, avec ce que cela signifie d'urgence et de réalisme.

2.2. Deuxième groupe

Il réunit 10 contributions provenant de :

- ♦ Michèle Queval, professeur, co-fondatrice de la troupe « Théâtre forum de l'Arc en Ciel »
- ♦ Élisabeth Bourgain, ancienne directrice de l'Auto École (MD Pierrelée)
- ♦ Éric Favey, secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement qui s'exprime ici à titre personnel
- ♦ Bruno Mattéi, professeur de philosophie en IUFM et auteur de nombreux articles
- ♦ Jean-Michel Barreau, professeur
- ♦ André Béranger, ancien directeur de l'école des Charmes (Villeneuve de Grenoble) pour l'association DECLIC de l'Isère
- ♦ Didier Minot, au nom de RECIT (réseau des écoles citoyennes)
- ♦ Nico Hirtt, professeur en Belgique, essayiste et militant politique
- ♦ Rolande et Raymond Millot, militants de nombreuses associations (notamment dans ce cadre RECIT, Ensemble Construisons l'École, DECLIC 38) et membres du collectif d'organisation du colloque
- ♦ Pierre Badiou, fondateur du Centre de classes-lecture de Brioude et adhérent à l'AFL.

Ces 10 textes ont relativement peu d'entrées en commun :

■ **1. volonté** (58% de ses occurrences ; 53% des textes la contenant) : C'est d'abord la « **volonté** » des autres : à la montée des violences au sein des établissements scolaires répond une **volonté** de clore ces espaces ; le premier grand moteur des mouvements de décentralisation de l'école en Europe est cette **volonté** commune de se doter d'un système d'enseignement plus flexible ; la **volonté** commune aux pays européens de diminuer les budgets d'enseignement ; à tout le moins, d'en freiner la croissance. À quoi répond par delà la bonne **volonté** et le dévouement ; l'engagement des professeurs **volontaires** ; seule la **volonté** politique partagée par la population de donner une réalité aux principes de la République ; des expériences de **volontariat**, etc.

■ **2. débat** (39% de ses occurrences ; 53% des textes la contenant) : il y a là aussi matière à nourrir un **débat** impérieux sur l'École du 21^e siècle ; pour cela il est nécessaire d'instituer à l'ensemble de l'école (ensemble institutionnel identifié) un espace permanent de **débat** ; à cet égard le **débat** latent

³ elles sont rangées ici dans l'ordre croissant de leur distance au centre du groupe.

depuis quelques années autour du collège unique est révélateur ; d'autres ont dit mieux que moi dans ce **débat** les acquis de toutes les expériences de pédagogie nouvelle qui répondent à ce défi ; l'organisation de **débats** occasionnels ou réguliers, etc.

■ **3. ouvrir** (49% de ses occurrences ; 47% des textes la contenant) : concevoir un collège « **ouvert** » ; **s'ouvrir** à tous ceux qui participent à la vie du collège en utilisant le médium théâtral comme une appropriation de la citoyenneté ; c'est l'**ouverture** à une autre culture différente de LA seule culture orthodoxe ; **ouverture** d'espaces de citoyenneté au collège ; **ouverture** sur le milieu, **ouverture** aux parents et autres coéducateurs ; **ouverture** culturelle ; **ouvrir** des pistes pour des travaux transdisciplinaires ; mais que voulaient les dominants en **ouvrant** l'accès du collège à tous les enfants, quel que soit leur milieu social ?, etc.

■ **4. capable** (42% de ses occurrences ; 47% des textes la contenant) : une main d'œuvre mieux formée et plus nombreuse **capable** d'utiliser les nouvelles techniques mises au point ; les collégiens ont besoin d'enseignants **capables** de les aider à affronter la complexité ; comme le montre les expériences rassemblées par RECIT, chacun est **capable**, dans un climat de confiance et de relation forte avec un tiers, d'élaborer des propositions de transformation de son cadre de vie et de l'ordre existant ; face aux enjeux de la société de demain, nous avons une grande responsabilité à former ou ne pas former les citoyens **capables** d'inventer un avenir incertain ; car le grand drame de l'école de René Haby, dit-il, c'est qu'elle ouvre ses portes « à tout le monde, aux **capables** comme aux incapables, à vrai dire surtout aux incapables » ; en Belgique, la communautarisation de l'enseignement a été suivie d'une longue série de mesures visant à augmenter cette **capacité** d'adéquation de l'école aux besoins économiques ; l'évaluation portera sur le produit final mais aussi et surtout sur ses **capacités** d'initiative et de création, ses **capacités** d'autodidaxie indispensables, ses **capacités** de distanciation, etc.

■ **5. démocratie** (62% de ses occurrences ; 33% des textes la contenant) : indispensable apprentissage des exigences et des difficultés de toute vie **démocratique** ; il s'agissait selon Jack Lang qui en faisait la présentation de « **démocratiser** la réussite » et de « parvenir à un collège pour tous qui soit en même temps un collège pour chacun » ; il y a l'abandon d'une ambition **démocratique** pour et par l'École ; c'est sa contribution à une nouvelle ambition **démocratique** pour l'École qui ne consiste pas seulement à reconnaître des égaux mais à en faire ; il nous semble aussi important de souligner les résultats extrêmement positifs des établissements organisés autour de la valorisation de la vie **démocratique** ; la **démocratie**, qui relève d'une exigence éthique, implique l'inclusion de tous et donc une éducation qui exclut d'exclure et de désaffilier les enfants ; force est de consta-

ter que le collège unique en particulier qui devait représenter une avancée **démocratique** s'est refusé aux apprentissages de type nouveau qu'il aurait fallu inventer, il touchait sans doute aux fondements psychiques, sociaux et culturels et aux limites actuelles de l'homo modernus **démocratique** ; les « Compagnons de l'Université nouvelle » mobilisés pendant la guerre de 1914 vont donner à ce premier brûlot **démocratique** de « l'école unique » une ampleur qui sera à la mesure de leur engagement : « Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées, partout où cela est réalisable, les fils peuvent s'asseoir sur les mêmes bancs », etc.

■ **6. pédagogie** (23% de ses occurrences ; 29% des textes la contenant) : de cette démarche, issue du riche patrimoine de l'Éducation Nouvelle, de l'École Moderne, de la **Pédagogie Institutionnelle** ; ailleurs ce sont des arguments **pédagogiques** et de « proximité humaine » qui ont emporté la décision ; s'il existe bien, en effet, des partisans du tout ou rien, ancrés dans « une culture d'opposition » et se réfugiant dans un « aristocratism **pédagogique** » ; la coexistence d'un îlot de vraie **pédagogie** avec la violence institutionnelle risque de compromettre ces avancées ; elles ont été très majoritairement effectuées par des militants de mouvements **pédagogiques** (ou par des enseignants isolés) et ont accumulé une très riche expérience **pédagogique** concernant une classe ou une discipline ; dans son Manifeste pour une école globale, le socialiste Jean-Luc Mélenchon réclame d'en finir avec « le supplice du collège unique » et son modèle **pédagogique** unique, etc.

On a l'impression ici d'être devant un groupe de gens engagés autrement que ceux du groupe précédent ; et ce dans deux directions principales. Dans une analyse historique de l'école et de son rôle comme dispositif au service d'un fonctionnement social et économique. Dans, mais c'est une conséquence de ce qui précède, une rupture plus nette avec les formes d'organisation scolaire héritées et une proposition de modes de fonctionnement plus ouverts grâce à des organisations différentes. Mais tout cela nécessite des discussions, des échanges, du conflit, des intentions déterminées et exigeantes, un peu l'idée que la démocratie est à construire et que c'est un combat, et que ce combat concerne aussi les adolescents qui doivent développer les capacités d'agir, d'influer. Ce groupe n'utilise pas ou peu les concepts d'individualisation, de différenciation, pas plus que de socialisation ou d'autonomie (qu'il s'agisse de celle des établissements ou de celle des élèves), pas davantage l'idée d'adaptation, de s'adapter aux élèves. La proposition semble donc plus radicale et ne mise pas sur une amélioration dans la classe de la relation individuelle et du regard porté sur l'apprenant indépendamment d'une évolution profonde des structures et une prise en compte d'innovations questionnant souvent

l'organisation globale et le rapport à l'environnement. C'est « ouvrir » qui semble le mot le plus important, l'idée d'élargir, de desserrer, de frayer un chemin mais aussi d'accueillir.

2.3. Troisième groupe

Il s'agit de 8 contributions provenant :

- ♦ de Roland Petit, enseignant
- ♦ de G. West militant de DECLIC 38
- ♦ d'Olivier Masson, professeur de lycée (histoire géographie)
- ♦ Gérard Fischer, professeur d'anglais
- ♦ de l'ICEM-Pédagogie Freinet
- ♦ d'A. Nicolas, professeur engagé dans l'association IDOLE 23
- ♦ de Jean-Louis Auduc, directeur adjoint de l'IUFM de Créteil
- ♦ de Laurent Ott, co-fondateur d'une structure locale innovante de « permanence éducative » pour la population enfantine

Ces textes ont majoritairement en commun les entrées suivantes :

■ **1. familles** (54% de ses occurrences ; 54% des textes la contenant) : *du grand nombre de familles monoparentales ou recomposées, de familles d'origine immigrée ; il ne s'agit pas de remplacer la famille ; ne faire aucune comparaison entre l'éducation dispensée par un père ou une mère de famille et celle d'un professeur ; ne pas imposer sa propre opinion face à des élèves de familles totalement différentes ; pratiquer le dialogue avec les élèves (professeur-tuteur) et avec les familles ; un « flou » permanent contribuant à l'incompréhension des familles sur l'organisation de la totalité du collège ; permettre une meilleure réussite des jeunes issus de familles défavorisées, ce qui implique de travailler attentivement à ce niveau les relations école-familles ; etc.*

■ **2. relation** (53% de ses occurrences ; 47% des textes la contenant) : *style pédagogique et relationnel vécu à l'école primaire ; de la stabilité, de la cohésion et de la durée pour les relations éducatives établies ; le collège est d'abord un lieu de « non relations éducatives » ; l'atomisation de la relation éducative en tranches disciplinaires ; établir des relations éducatives, stables, durable mettre du coup à distance les préoccupations de sélection, d'orientation, d'évaluation et de compétition qui polluent aujourd'hui les relations dans les collèges ; il nécessite des adultes formés au travail de la relation, à la gestion des groupes ; mais cette éducation à la relation constructive avec les pairs (et avec les adultes) ; mettre en relation les écoles entre elles ; établir les relations de coopération entre tous ; centrer l'enseignement en primaire sur la relation à l'élève et sa relation à l'apprentissage ; etc.*

■ **3. réforme** (53% des occurrences ; 43% des textes la contenant) : *il importe de s'attaquer directement aux facteurs sociaux et culturels sur lesquels l'École a peu de prise, faute de quoi toutes les réformes du système scolaire sont vouées à l'échec ; il faut que toute réforme prévoie de larges marges de jeu et d'autonomie ; une réforme du collège ne peut se concevoir sans une refonte complète du système éducatif ; les difficultés ne démarrent pas au collège et toute réforme de celui-ci ne peut faire l'impasse sur ce qui est exigible des élèves rentrant en classe de sixième ; une réforme concernant l'ensemble du collège met au minimum cinq ans pour concerner toutes les classes ; la réforme était quasiment imposée aux collèges les plus en difficulté et ne faisait l'objet d'aucune « ardente obligation » pour les établissements accueillant les élèves des milieux les plus favorisés ; ne faudrait-il pas déborder la question d'une réforme du collège unique par la question de la réorganisation de la scolarité obligatoire ; ce qui rend également nécessaire une réforme de la formation des enseignants ; etc.*

■ **4. évaluation** (30% de ses occurrences ; 33% des textes la contenant) : *mettre du coup à distance les préoccupations de sélection, d'orientation, d'évaluation et de compétition qui polluent aujourd'hui les relations dans les collèges ; quelles exigences avoir vis-à-vis de quels jeunes, comment les évaluer pour tenir compte de la légitime diversité des talents et des aptitudes ; le système éducatif et ses évaluations ne permettent pas une intégration émancipatrice ; pour adopter une évaluation formative : admettre l'erreur comme source d'apprentissage ; les évaluations nationales ; aucune réforme n'a pu aller à son terme et être rigoureusement évaluée ; établir des projets d'école, les réaliser, les évaluer ; etc.*

■ **5. acquérir** (24% de ses occurrences ; 33% des textes la contenant) : *l'utilisation du processus de « tâtonnement expérimental » pour l'acquisition des savoirs ; reprendre totalement l'apprentissage de toutes les compétences de base qui doivent être acquises pendant l'enseignement primaire ; une telle affirmation ne signifie pas que les enseignants du collège n'ont pas à se préoccuper de poursuivre un certain nombre d'apprentissages fondamentaux non totalement acquis, mais ils n'ont pas à reprendre à la base toutes les notions fondamentales qui doivent être acquises en fin de cycle 2 ; c'est avec cette diversité que les enseignants doivent faire acquérir le plus possible de connaissances communes et faire accepter un mode de vie compatible avec une société démocratique ; etc.*

■ **6. équipes** (38% de ses occurrences ; 32% des textes la contenant) : *la possibilité de composer au sein des établissements une équipe stable (cooptation) ; ce qui rend également nécessaire une réforme de la formation des enseignants dans ce sens ainsi que l'accueil dans les lieux d'éducation et dans*

une même **équipe**, d'autres professions éducatives: éducateurs, animateurs et psychologues ; un projet pédagogique élaboré par une **équipe** avec un Chef d'Établissement responsable ; l'association, grâce à des moyens conséquents, de toutes les **équipes** enseignantes à la gestion de l'établissement et de l'institution ; le rapport Legrand proposait de confier un groupe de 100 collégiens à une **équipe** d'enseignants qui organiserait les groupes d'élèves en fonction des projets, des besoins, de l'avancement ; etc.

■ **7. pédagogie** (26% de ses occurrences ; 29% des textes la contenant) : on doit établir des propositions d'actions de type **pédagogiques** et politiques ; cette rupture par rapport au style **pédagogique** et relationnel vécu à l'école primaire ; cette situation n'a rien d'étonnante pour des **pédagogues** Freinet ; les maigres aménagements qui ont rendu possible l'innovation **pédagogique** à l'école ; l'hétérogénéité des niveaux dans une classe donnée devient impossible à gérer, même en utilisant les outils de la « **pédagogie différenciée** » ; davantage de temps dévolu à l'élaboration du message académique, à sa mise en forme **pédagogique** ; un projet **pédagogique** élaboré par une équipe avec un Chef d'Établissement responsable ; les articulations **pédagogiques**, institutionnelles avec le lycée professionnel ; savoir, du point de vue de la **pédagogie**, quel type de groupement d'élèves est préférable ; le « dialogue **pédagogique** » (Antoine de La Garanderie) ; la médiation **pédagogique** nécessite de longs détours pour lesquels l'heure de cours ne suffit pas ; etc.

■ **8. professeur** (23% des occurrences ; 33% des textes la contenant) : majoritairement, il s'agit d'un individu isolé et beaucoup plus rarement d'une équipe qui prendrait en charge la responsabilité d'un grand groupe d'élèves.

■ **9. lycée** (24% des occurrences ; 30% des textes la contenant) : dans le quart des occurrences, il s'agit du lycée professionnel.

■ **10. discipline** (10% des occurrences ; 29% des textes la contenant) : lutter contre l'atomisation de la relation éducative en tranches **disciplinaires** ; repenser la définition des **disciplines** d'enseignement ; relier les **disciplines** entre elles ; enseigner dans deux, voire trois **disciplines** ; dans certains cas, regrouper des **disciplines** littéraires ou de **disciplines** scientifiques ; etc.

On semble miser davantage ici sur la relation : au sein de la classe avec les élèves, au sein d'une collectivité enseignante, au sein du quartier avec les familles, entre les disciplines, sur la relation au savoir ; en clair, reconstituer du tissu social, affectif, intellectuel, de la cohérence, du lien, de l'interaction. On parle de réformes mais plutôt pour déplorer les réformes trop nombreuses, qui figent, ne s'attaquent pas aux problèmes de fond et n'enclenchent pas de transformation

véritable. On parle d'évaluation mais souvent pour déplorer leur volonté comptable. On parle de disciplines mais plutôt dans une perspective interdisciplinaire. Et quand on parle de pédagogie, on introduit volontiers l'idée de style comme pour un artiste. Ces contributions n'emploient pas les termes abstraits d'exclusion, d'inégalité ou d'égalité, d'instruction, de débat, de crise, de violence mais les abordent autrement dans ce qui semble être la recherche d'un savoir-vivre ensemble. Il est probable que le mot important ici porte l'idée de relation.

2.4. Quatrième groupe

Il est constitué par les contributions :

- ♦ de Francis Reynès, professeur
- ♦ de Philippe Cormier, professeur
- ♦ d'une institutrice à la retraite
- ♦ de l'Observatoire des Zones prioritaires (association fondée par Bourgarel)
- ♦ de Christine Chapelain, professeur
- ♦ de Jean-Pierre Reylach, professeur
- ♦ d'Olivier Le Deuff, professeur

Ce qui caractérise ces contributions « vues de l'extérieur », c'est d'être assez spontanées, du genre : « *Je découvre aujourd'hui votre initiative. Pas le temps de produire un texte élaboré et argumenté. Donc juste quelques propositions en vrac...* », sauf celle écrite au nom de l'OZP qui associe fortement le collège unique aux ZEP. Mais toutes sont courtes. On pressent que la classification les a réunies après avoir essayé vainement de les intégrer dans les autres groupes. En d'autres termes, la raison de les rassembler, c'est qu'il n'y a pas de meilleures raisons qu'elles soient ailleurs !

De ce fait, elles n'ont pas vraiment d'entrées en commun, si ce n'est pour 6 d'entre elles (sur 7) la question des **disciplines** comme matières à enseigner, quitte à le déplorer ; sans aucune perfidie de notre part, la seule chose que des professeurs auraient finalement en commun quand ils ne constituent pas par ailleurs une équipe... En revanche, ce qui contribue bien à caractériser ce groupe, c'est l'absence totale (ou la présence dans une seule contribution à la fois) de plus de la moitié des 80 entrées (pourtant retenues pour leur fréquence totale dans la somme des 33 textes analysés), ce qui renforce encore la particularité de ce quatrième groupe, comme si les textes qui le constituent n'abordaient pas la question depuis les mêmes points de vue que les autres.

2.5. Rappel

Ces 4 groupes ont été constitués en recourant à une technique « aveugle » de classification sur les seuls critères de présence

ou d'absence d'entrées lexicales dans les textes. Ce sont bien des textes qui sont classés et non des personnes. Ne doutons pas que sur d'autres productions, elles trouveraient à se rapprocher ou s'opposer différemment. Aussi avons-nous hésité à énumérer les auteurs des textes. Nous ne l'avons fait que pour permettre aux lecteurs de cet article de se reporter aux contributions étudiées qui figurent avec l'identification de leur auteur sur le site *www.collegeunique.org*. Néanmoins, pour qui connaît un peu les milieux pédagogiques, il est difficile de ne pas repérer certaines approches dominantes dans les groupes ainsi constitués, que les textes soient produits explicitement au nom de syndicats ou d'associations ou que les auteurs soient connus par ailleurs pour n'en être parfois pas éloignés. Répétons encore que les programmes statistiques sont vierges de toute référence au mouvement des idées en matière d'éducation et que la perception de ces dominantes relève d'une interprétation, au seul risque de celui qui les formule.

Ainsi, peut-on ne pas remarquer que les contributions du premier groupe proviennent majoritairement, pour aller vite, de lieux qui ont à voir à l'origine avec un courant chrétien, syndical ou humanitaire, y compris pour le texte signé de 9 mouvements pédagogiques, non parce que ces mouvements s'en recommanderaient, mais parce que leur texte commun offre nombre de similitudes avec celui du SGEN-CFDT, au point d'en reprendre des phrases entières ; ou l'inverse ? Le deuxième groupe semble réunir majoritairement des contributions émanant d'associations dont les membres ont effectué, ou soutiennent, un passage à l'acte en matière de création de lieux éducatifs « en rupture » et qui parlent alors à partir de cette expérience. Le troisième groupe aurait quelque chose à voir avec la pensée de Freinet, explicitement en s'y référant ou en développant la nécessité d'une continuité éducative s'en inspirant. Enfin, le quatrième groupe, nous l'avons signalé, est d'inspiration beaucoup moins qualifiable.

3. CONCLUSION

La curiosité initiale portait, on s'en souvient, sur la possibilité d'ouvrir des pistes de lecture de textes grâce à l'exploration comparée de leur lexique. Au vu des contributions que les organisateurs d'un colloque sur le collège unique (et incontestablement dans l'intention de faire avancer la réflexion pour le soutenir) ont mises sur leur site, on peut isoler 3 approches (facteurs) qui émergent cette fois de la rencontre effective des textes que l'analyse a classés en 3 groupes.

■ 1. Une approche où il est beaucoup question du vivre ensemble, d'une culture commune, d'une confrontation des valeurs pour les rapprocher, d'une ouverture aux autres, d'une adaptation à toutes les formes de diversité, d'une indi-

vidualisation de l'offre pour permettre à chacun de creuser son sillon personnel afin d'assurer la cohésion de la société et de créer un rempart contre l'affrontement et l'explosion sociale, une approche où les solutions pratiques (par exemple les IDD) n'empruntent pas des pistes aventureuses mais s'ancrent modestement dans des déplacements d'attitudes et l'accumulation de petits pas à la portée des consciences et des bonnes volontés. Une approche qui ne s'en prend pas aux causes des problèmes mais cherche à adapter des remèdes pour humaniser la situation.

■ 2. Une approche davantage (implicitement) politique, ancrée dans la vie autour de l'école, soucieuse de fondements éthiques, de justice sociale, qui cherche des solutions dans des formes alternatives d'organisation scolaire, qui n'hésite pas à intégrer dans le fonctionnement pédagogique quotidien l'analyse de la situation économique et la réflexion philosophiques sur de grands thèmes transversaux afin de comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont, y compris à propos du fonctionnement et du rôle d'un système scolaire. Une approche qui n'hésite pas à être en rupture, à se soucier de promotion collective et à qui on pourrait reprocher d'être irréaliste ou élitiste si l'ampleur des pas à faire n'était pas plutôt un signe de réalisme et de confiance dans les possibilités du plus grand nombre.

■ 3. Une approche qui passe de la question du collège à celle de la réorganisation de la scolarité obligatoire, d'une école fondamentale qui, s'appuyant sur le rapport Legrand, lutte contre la tradition « *un professeur, une heure, une classe, une discipline* », qui pose la nécessité d'un cadre coopératif à l'approche des savoirs par une relation constructive avec des pairs diversifiés, d'une continuité de ce cadre dans le temps et dans l'espace de la vie de l'enfant, un cadre qui vise à créer de la stabilité contre l'atomisation de la relation éducative et la montée des réponses répressives. Une approche qui dessine la volonté d'une communauté éducative.

Ces trois approches ne s'excluent pas, il leur arrive même d'être complémentaires. Chacune développe une problématique assez vaste et c'est surtout en cela qu'elles s'opposent au quatrième groupe, plus contradictoire, parfois hostile à l'idée de collège unique, souvent conjoncturel dans ses réponses par rapport aux questions de fond. Pour autant, ce dernier groupe n'est aucunement représentatif des tendances lourdes contre « le collège inique », absentes de ce colloque, et qui relèveraient assurément d'une analyse attentive pour qui saurait les aborder sans lassitude, sinon sans dégoût ; ce qui d'une certaine manière marque peut-être les limites ou les illusions du vivre ensemble.