

“LE COLLÈGE DE L’AN 2000” : PHILOSOPHIE ET ENSEIGNEMENTS DE LA CONSULTATION DE 1999 SUR LES COLLÈGES

MARIE DURU-BELLAT

La Ministre déléguée à l’Enseignement Scolaire, S. Royal, décide en automne 1998 d’engager un vaste débat sur le collège. L’idée s’impose qu’il convient de “faire quelque chose” au niveau collège, sans pour autant prétendre concocter de grande réforme. Le genre “consultation” est dans l’air du temps, mais il apparaît fondamental de ne pas avoir l’air de recommencer l’“opération lycée” conduite en 1998 par P. Meirieu, sous la houlette du Ministre C. Allegre. Émerge l’idée d’un débat proche du terrain, susceptible de déboucher sur des changements de prime abord modestes, ce qui ne veut pas dire sans portée, tant il est clair qu’il vaut mieux se donner les moyens de mettre en œuvre effectivement quelques changements élémentaires que de décréter des grandes réformes dont on est sûr qu’elles ne seront jamais vraiment appliquées.

Un premier galop d’essai a pris place dès le printemps 1998, avec un audit de 10 collèges, conduit par une équipe de sociologues (sous la responsabilité de F. Dubet). Il a pris la forme d’une observation qualitative de certains aspects du fonctionnement du collège : organisation de la vie scolaire et du travail des élèves, relations avec les parents, division des tâches entre les personnels, etc. Ce travail, conduit par des équipes tripartites comprenant un membre des corps d’inspection, un membre de l’Éducation Nationale non directement impliqué dans l’établissement, et un chercheur, et ce sur la base d’une

grille d’observation, donnera lieu à un bref rapport dont la tonalité et la portée seront largement amplifiées dans le débat sur les collèges. L’organisation de celui-ci est confiée, à l’automne 1998, à F. Dubet, entouré d’un comité de pilotage restreint (A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier).

UNE CONSULTATION POLITIQUE, MAIS UNE VRAIE CONSULTATION...

L’objectif de la consultation n’est pas de rouvrir le débat sur le principe du collège unique. Il s’agit de mettre à plat la distance entre ce principe et la réalité quotidienne du collège, distance que vivent non sans malaise les enseignants. Dans cette perspective, les échanges devraient se focaliser sur le “comment on fait pour mettre les pratiques en accord avec ces principes”. Il s’agit donc à la fois d’une opération clairement politique, et d’une consultation a priori ouverte. La consultation doit permettre au politique d’appréhender les changements qu’il sera possible d’insuffler, parce que les acteurs sont prêts à les accepter. Les “experts” sollicités pour organiser la consultation sont là pour concevoir les modalités d’expression les plus adéquates, et pour faire la synthèse des points de vue recueillis, et non, faut-il le préciser, pour élaborer un projet de collège

idéal, ni pour cautionner une réforme déjà dans les cartons. Il ne s'agit pas pour autant, pour les sociologues qui ont pris en charge cette opération (Dubet et Duru-Bellat), d'un travail de recherche "ordinaire". L'objectif de l'ensemble reste défini à un autre niveau, politique : plus que de produire des connaissances, il s'agit avant tout de permettre à chacun de s'exprimer, dans un cadre lui-même délimité par le politique. Ce cadre, le texte d'orientation qui lance en janvier 1999 la consultation le présente sans ambiguïté : c'est le collège pour tous. Le texte rappelle que le collège a vocation à accueillir tous les élèves et à leur permettre d'acquérir des connaissances communes. La diversification des itinéraires scolaires, si elle peut être préparée au collège, relève de l'après-collège. On rappelle par ailleurs que les objectifs du collège ne se réduisent pas à la maîtrise de connaissances, mais incluent également la formation des jeunes, à l'autonomie, la responsabilité, la citoyenneté...

Dans ce cadre délimité par le politique, les échanges, centrés sur les problèmes rencontrés et les solutions imaginables pour y faire face, doivent revêtir un aspect très opérationnel, puisque l'objectif est d'aboutir à des mesures prenant effet dès la rentrée 99. D'où un calendrier très serré, lui-même contraint par les diverses échéances scolaires. Ainsi, bien que la préparation ait pris place dès l'automne 1998 (avec de nombreux contacts avec les Recteurs, Inspecteurs Généraux, les divers syndicats de personnel et les associations de parents), la consultation ne peut commencer en janvier (du fait du climat parfois délicat créé par les négociations autour de la carte scolaire), ni vraiment en février (à cause des vacances). L'opération sera donc concentrée en mars-avril, puisque les conclusions doivent être présentées par le comité de pilotage lors d'un colloque fixé en mai, des décisions devant être annoncées par la Ministre en juin, pour mise en œuvre à la rentrée suivante. Le comité de pilotage a donc dû mener en trois mois, en parallèle, un travail assez classique (pour un chercheur) d'enquête par questionnaire (depuis la construction du questionnaire jusqu'à son dépouillement, son codage, son exploitation informatique), d'observations sur le terrain, et un travail plus inédit de consultations politiques (parents d'élèves, syndicats...), centré sur l'analyse faite par les différents partenaires des problèmes du collège.

Une caractéristique obsessionnelle de la consultation

collège, ne serait-ce que pour afficher un contraste avec la consultation sur les lycées (du moins telle qu'elle a été perçue), c'est le souci de la concertation. Cela s'est traduit par un nombre impressionnant de "navettes" entre le politique, le comité de pilotage et les différents partenaires, tant sur le texte d'orientation de la consultation, que sur le questionnaire devant servir de support aux débats. Cette grille délimitait un nombre assez important de grandes questions (une vingtaine) : quelles sont les compétences communes que devraient acquérir les élèves au collège, comment améliorer les conditions de travail des élèves et aider ceux d'entre eux qui éprouvent de grandes difficultés ? Comment organiser les passages entre le collège et les scolarités en amont et en aval, que faire face à l'hétérogénéité des élèves mais aussi des collèges ? Comment organiser la vie scolaire, et y associer les parents ? Faut-il développer l'autonomie et l'évaluation des établissements, etc.

Le souci de concertation s'est traduit également par la multiplication des canaux d'expression, autour de cette même trame. Tout d'abord, une centaine de débats ont été organisés dans des collèges volontaires, débats animés par un membre du comité de pilotage ou un chercheur délégué par celui-ci (en général un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation ou en sociologie). Par ailleurs, tous les collèges publics et privés sous contrat ont eu à remplir le même questionnaire, en général à partir d'un débat interne. Des forums académiques ont par ailleurs été organisés, pour permettre aux différents partenaires de s'exprimer de manière plus formelle, mais aussi pour recueillir l'avis des élus locaux. Enfin, un forum a été ouvert sur internet par le CNDP, chacun pouvant ainsi réagir au texte d'orientation (qui y était affiché) et s'exprimer sur les divers aspects du questionnaire.

Le succès de l'opération, dans un contexte politique relativement tendu, n'était pas gagné à l'avance. Mais il faut croire que le besoin de s'exprimer était bien là, sur un niveau scolaire perçu comme quelque peu négligé ces dernières années. De fait, le comité de pilotage n'aura aucun mal à trouver une centaine de collèges pour des débats, tandis que par ailleurs environ 5 000 questionnaires seront retournés (sur les 7 000 établissements publics ou privés sous contrat que compte le pays). Du côté des différents partenaires, les associations de parents se sont réjouies du débat, même si sur le terrain, la participation des parents n'a pas, semble-t-il,

ête optimale dans tous les colleges. En ce qui concerne les syndicats d'enseignants, leur attitude a sensiblement évolué : ils étaient au départ très méfiants (quelque peu "échaudés" par l'opération lycée), et avaient du mal à croire qu'il s'agissait vraiment d'un travail exploratoire, conduit par des chercheurs n'ayant pas déjà rédigé leurs conclusions. Mais ils n'ont pas cherché à entraver la consultation et se déclareront in fine intéressés par le rapport du groupe de pilotage, voire coresponsables du succès de cette dernière.

Le matériau ainsi collecté est important et varié : l'apport spécifique des débats en colleges est de faire percevoir comment, concrètement, les acteurs posent les problèmes, et aussi de faire sentir les zones de divergence entre enseignants, entre enseignants et parents... Les questionnaires apportent une information imparfaite, en particulier parce qu'on ne sait pas toujours qui les a remplis, et après quelle procédure de concertation ; mais leur exploitation permet d'effectuer des comptages, de dégager des points de vue majoritaires sur les différentes questions, ce qui relativise certaines impressions, parfois relativement sombres, issues des débats. Il faut dire que les colleges volontaires pour les débats étaient plus fréquemment des colleges "à problème" : les colleges de ZEP y sont fortement sur-représentés (22% des établissements contre à peine 14% au niveau national), et donc ceux qui accueillent le public scolaire le plus difficile. Cette sur-représentation des colleges les plus populaires existe aussi, mais de manière très atténuée, dans la population de colleges ayant retourné le questionnaire ; cette dernière reste néanmoins assez proche des moyennes nationales pour que l'on puisse considérer les points de vue exprimés comme représentatifs de l'ensemble des colleges. C'est davantage les conditions de la consultation qui doivent rendre prudents quant à la généralisabilité des résultats. En particulier, l'exploitation chiffrée sera conduite sur les réponses des établissements, réponses dont on est difficile d'estimer la nature collective (majoritaire, ou résultant de tel ou tel rapport de force ?), ou individuelle (exprimant alors l'avis du chef d'établissement) ; il est également difficile d'évaluer l'authenticité des réponses, dans le cadre d'une consultation officielle pouvant

induire à la fois des biais de conformité (renvoyant ainsi une image un peu policée des conflits qui traversent le corps enseignant), et un durcissement des problèmes, puisque la logique, au moins telle qu'elle est perçue, de la consultation, appelle l'expression de "revendications"... Pour toutes ces raisons, les estimations chiffrées doivent donc être considérées comme des ordres de grandeur, sachant en outre que les taux de non réponse ont été parfois élevés (variant de moins de 5% aux questions portant sur les contenus de formation à... 80% à la question précise portant sur la façon d'associer les enseignants à l'évaluation des résultats de leur établissement). Notons enfin que, par souci de transparence, tant la grille de codage que le fichier informatique construit à partir des réponses ont été, en temps réel, mis à disposition sur le site internet.

CONSENSUS ET DIVERGENCES...

Parmi les impressions dominantes, il faut d'emblée souligner que c'est l'expression des difficultés des enseignants qui frappe, notamment à l'occasion des débats en college. Une autre impression générale mérite d'être notée, à savoir le contraste entre l'extrême variété des colleges et la force des prises de positions communes à tous, au-delà de cette variété des contextes.

Il serait fastidieux de reprendre ici l'ensemble des résultats de la consultation¹. Nous avons choisi de partir ici des questions pédagogiques sur la gestion du temps et l'aide aux élèves, dans la mesure où elles débouchent vite sur la question plus politique de la prise en compte des différences entre élèves, et donc sur le thème des parcours au college et de leur diversification. Avec, en filigrane, la question tout aussi politique de la gestion des différences entre établissements cette fois.

ORGANISER AU MIEUX LE TEMPS SCOLAIRE ET AIDER LES ÉLÈVES, MAIS JUSQU'OU ?

En ce qui concerne le temps scolaire, c'est la critique de son caractère rigide qui domine ; il y a là un consensus

1 Ils ont fait l'objet d'un rapport paru à la Documentation française à l'automne 1999 : I. Dubet, A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier, *Le college de l'an 2000*. On se reportera aussi à I. Dubet et M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un college enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 2000.

massif (seules 10% des réponses défendent le découpage traditionnel une heure/un cours). On préconise donc une modulation du temps selon les matières, ou (avec une moindre fréquence) le niveau des élèves. Plus largement, c'est toute l'organisation du temps (sur l'année) qui devrait pouvoir être modulée, pour mieux tenir compte de la diversité des élèves mais aussi de projets pédagogiques spécifiques.

Mais jusqu'où aller en matière de gestion locale de cette souplesse ? On retrouve ici un des dilemmes auquel ont à faire face les enseignants : on souhaite avoir une certaine marge de manœuvre au niveau local, mais on en pressent les effets pervers possibles. Ce dilemme s'exprime clairement à travers la question sur les fourchettes horaires, qui divise profondément les enseignants (environ 53% des réponses expriment des réticences, contre 47% de réponses favorables). Ce n'est pas forcément le principe de la souplesse horaire qui est critiqué, mais les dérives possibles au niveau de la pratique : elles risquent de se traduire par un fonctionnement aux horaires planchers, elles sont susceptibles d'entraîner des différences entre établissements, brouillant ainsi les références nationales ; mais en même temps, elles permettent aux établissements de développer des projets, elles sont une source d'autonomie...

Ce souci d'autonomie et de souplesse, pour s'adapter aux élèves tels qu'ils sont, se retrouve dans les débats autour des diverses formes d'aide aux élèves, dominés par l'idéal de l'individualisation, et aussi la conviction que l'école est responsable de cette aide aux élèves (le travail à la maison étant critiqué comme susceptible d'accroître les inégalités). Les formules de type études dirigées, soutien et aide méthodologique, groupes de besoins, sont plébiscitées. Seuls les parcours diversifiés font l'objet d'interrogations, centrées sur leur finalité pédagogique : s'agit-il de développer des perspectives interdisciplinaires, de s'adapter à la diversité des intérêts des élèves, ou encore de diversifier les formes d'excellence et, dans ce cas, il faut les développer pour tous les élèves... Ou bien s'agit-il avant tout de pratiquer une pédagogie du détour, les parcours étant alors un instrument de remédiation ?

Mais jusqu'où aller dans la remédiation ? Avec, en filigrane, la question de savoir s'il y a un niveau de difficulté tel qu'il entraîne un saut qualitatif... Le thème des élèves en "grande difficulté" est très prégnant et divise les

enseignants : suffirait-il de mobiliser avec une plus grande intensité les solutions pédagogiques préconisées pour le traitement de la difficulté courante (effectifs plus réduits, suivi plus individualisé...), ou bien faut-il envisager des structures et des parcours spécifiques ? Environ un quart des réponses vont en ce sens (défendant des structures spécifiques), soit un peu plus que la piste ne prévoyant que du "pédagogique renforcé".

Cette "tentation du spécifique" (qui concerne autant les structures que le personnel) s'exprime sans état d'âme à propos des SEGPA. Leurs élèves sont en effet perçus comme spécifiques, puisque recrutés sur la base de tests. Un traitement spécifique apparaît donc pleinement justifié dans leur cas. Tout le débat se situe dans les contours, dans la frontière de cette prise en compte explicite de la spécificité, et plus simplement de la difficulté.

L'OPPORTUNITÉ DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Cette interrogation débouche sur des débats parfois vifs autour de l'opportunité d'une formation unique, uniforme, dans des classes mêlant tous les élèves, dans des itinéraires non diversifiés.

Les enseignants et les parents sont parfaitement conscients du fait qu'à travers le mode de constitution des classes, peuvent se construire des parcours de fait bien différents. Mais est-ce possible de réunir tous les élèves dans des classes hétérogènes ? La réponse dominante est de type "oui mais"... D'un côté, peu de réponses mettent en avant l'intérêt pédagogique intrinsèque des classes hétérogènes (plus stimulantes), mais de l'autre, seule une minorité (non négligeable, de l'ordre de 23% des réponses) conteste de manière frontale ce mode de groupement comme démagogique et néfaste aux élèves les plus forts et les plus faibles.

Dans la majorité des cas, le dilemme est donc le suivant : d'un côté les classes homogènes ne sont pas satisfaisantes (en particulier les classes regroupant les plus faibles sont ingérables et accentuent les inégalités) ; mais de l'autre les classes hétérogènes ne le sont pas plus si on ne les aménage pas, soit en limitant les effectifs, soit en les doublant de groupes plus restreints de type groupes de besoin.

Sur le mode de groupement comme sur le temps scolaire, c'est le besoin d'une souplesse gérée localement

qui est affirmé avec force. On souligne aussi la nécessité de ne pas faire de cette question une affaire idéologique, mais bien de la traiter de manière pragmatique dans les collèges. Par exemple, il ne faudrait pas sacrifier trop vite les classes à option par crainte qu'elles ne virent aux classes de niveau (mais plutôt mieux en gérer l'accès).

L'ambivalence est moindre concernant les classes et dispositifs spécifiques (3^e d'insertion par exemple), rarement contestés pour les dérives ségrégatives possibles (10% seulement des réponses vont en ce sens). Une grande majorité s'y rallie, la nécessité de prévoir une certaine diversification au sein du collège étant soulignée dans 28% des réponses. Quand on prend pour référence le public spécifique des classes et dispositifs spécifiques actuels, l'idée de parcours spécifique ne choque pas, au contraire (elle n'est pas perçue comme remettant en cause le collège unique). Mais à condition que l'on contrôle bien l'accès à ces structures (en veillant notamment à ne pas confondre critères intellectuels et critères comportementaux et sociaux), et que l'on ne sépare pas complètement les élèves ("sinon c'est la méconnaissance de l'autre, la porte ouverte à la violence"). Et surtout qu'on ne retombe pas sur des filières figées. L'idée dominante, c'est de moduler et de diversifier sans tabou, pour éviter précisément les filières qui casseraient le collège. Question d'équilibre...

Un équilibre débattu parfois avec passion dans la question consacrée aux cycles, et plus largement aux parcours au collège. Certaines dimensions des cycles actuels ne posent pas de problème ; par exemple, on apprécie que le cycle d'adaptation permette de se centrer spécifiquement sur la liaison CM2/6^e. D'autres sont moins pregnants, quoique problématique, par exemple l'insuffisante liaison 3^e/2^{de}. Par contre, la discussion est vive autour de la diversification des parcours et l'orientation. Les cycles actuels et notamment le cycle central sont bien perçus comme "garantissant le collège pour tous". Et on les critique essentiellement sous cet angle : ne verrouillent-ils pas trop l'orientation ? Environ un cinquième des réponses déplorent que les cycles actuels ne permettent pas d'orienter à l'issue de chacun d'entre eux (notamment en fin de 4^e), voire à l'issue de chaque année. S'y ajoute le souhait d'une palette plus large d'orientation dans le dernier cycle du collège (pres de 7% des réponses).

Soit un total de 37% de réponses exprimant une réticence face à un parcours unique, sans évaluation sanction ni orientation. Ce chiffre n'est pas faible, mais il doit être relativisé dans la mesure où l'on travaille sur des réponses (qui souvent sont associées chez les partisans les plus engagés). Cette opposition à l'organisation actuelle du collège correspond sans doute plus à 20-25% des réponses des collèges.

Mais il n'y a pas dans cette position qu'opposition à un parcours unique, il y a aussi le souci de diversifier "positivement" les parcours et les formations, en donnant une plus grande place à l'orientation vers la vie professionnelle, et en valorisant une palette plus large de compétences et d'intérêts chez les élèves. On souhaite "orienter" mais le fonctionnement actuel de l'orientation ne satisfait pas, à la fois parce que l'école est coupée du monde professionnel et parce que l'élève n'apprend pas assez à se connaître et à faire des projets. On défend, pour tous les élèves, une plus grande ouverture vers l'univers des formations professionnelles, et une valorisation d'une gamme plus large de compétences et d'intérêts.

Sur toutes ces questions, les positions tranchées sont rares : si un peu plus d'une réponse sur dix défend les vertus intrinsèques des classes hétérogènes, on retrouve cette même proportion 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 5% : il ne faut pas intégrer les élèves de SEGPA dans les collèges, les classes hétérogènes nivellent par le bas, le collège unique et sa volonté de brassage est une voie démagogique, ou encore (mais on atteint ici entre 12% et 13% des réponses), il faut prévoir des filières spécifiques pour les élèves forts, ou les élèves faibles...

C'est donc l'ambivalence 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 le développement d'orientations plus précoces est défendu au total dans 37% des réponses, on ne remet pas par ailleurs 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. Si 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.

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.

Néanmoins, il existe quelques clivages entre collèges. Les réponses des collèges de ZEP défendent une certaine autonomie pédagogique, réclamant notamment davantage de souplesse horaire. Ils sont particulièrement sensibles au fait que le travail à la maison risque d'accroître les inégalités sociales entre élèves, d'où leur intérêt pour un suivi plus individualisé. Par ailleurs, 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. Ce qui est typique de leurs réponses, c'est leur désir de maintenir, dans des filières spécifiques dotées de personnel spécialisé, les élèves en grande difficulté, élèves auxquels on devrait par ailleurs proposer des orientations plus précoces (mais on parle en l'occurrence d'élèves qui ne sont pas les vôtres...). En outre, les classes de niveau homogènes y 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.

Les collèges privés, bien qu'accueillant un public favorisé, ne s'en démarquent pas moins assez souvent des collèges publics les moins populaires : même s'ils ont tendance à défendre eux aussi 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 (qui sont par ailleurs des clients).

LE PILOTAGE, POUR CONTENIR LES INÉGALITÉS ENTRE ÉTABLISSEMENTS, CAPITALISER LES INNOVATIONS LOCALES ET PRÉSERVER L'UNITÉ DU SYSTÈME

À cette incertitude sur les parcours (comment diversifier sans introduire des inégalités et de la ségrégation ?), s'ajoute une inquiétude très largement partagée sur les inégalités entre établissements, puisque seulement 3% des réponses posent explicitement qu'il n'y a pas lieu de chercher à limiter ou à contrôler les inégalités entre collèges. La majorité des réponses traduit la conviction que l'école peut quelque chose en la matière, soit revoir ou mieux faire respecter la carte scolaire (environ un cinquième des réponses), soit, avec une fréquence comparable, agir au niveau de l'"offre" des collèges (corrigeant les inégalités par une discrimination positive, ou permettant à tous les collèges de proposer une offre attractive).

Mais à quel niveau doit se faire cette régulation ? La question de l'autonomie des établissements refait surgir les mêmes dilemmes qu'à propos des fourchettes horaires. De même qu'une petite moitié des réponses se prononçait en faveur des fourchettes, pour gérer au niveau local des projets notamment, on compte 48% d'opinions défendant l'autonomie des établissements, et son développement (à travers le projet d'établissement ou les fourchettes horaires). Mais une réserve méfiante s'exprime dans 30% des réponses, avec pour argument essentiel la nécessité de préserver un cadre commun (avec sur ce point une position très spécifique aux collèges privés, plus attachés à l'autonomie et nettement moins portés à en dénoncer les dangers). Si néanmoins une certaine gestion locale de l'autonomie est préconisée, elle requiert, aux dires des répondants, un renforcement du rôle des chefs d'établissements et des équipes qui les entourent.

Par contre, le thème du pilotage des établissements au niveau académique est beaucoup moins présent, semble-t-il, dans les communautés éducatives. Ce thème n'était pas abordé de manière directe, mais une question concernait l'évaluation des établissements. De fait, c'est une des questions dont le taux de non réponse est le plus élevé. Mais parmi les réponses exprimées, une majorité se dégage pour défendre une évaluation du "degré de réalisation" des objectifs et des projets de

chaque établissement, cette évaluation étant faite avant tout par les personnels. Une certaine méfiance se manifeste (dans un peu plus d'un quart des réponses) par rapport à ce qui serait une évaluation conduite de l'extérieur, dont on craint qu'elle se focalise sur les résultats des élèves et ne vienne au palmarès, ou encore qu'elle ignore les disparités de moyens dont disposent les établissements.

On peut s'étonner, pour conclure, de la faible percée de la thématique du pilotage des établissements, alors même qu'un net consensus regne 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, sans doute plus méconnues que les disparités entre établissements, susciteraient la même condamnation.

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 collèges restent peu disertes sur le "comment faire" 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 collèges que nourrissent par ailleurs l'évolution de certains quartiers et les stratégies des familles. Cette "régulation de proximité" constitue pourtant l'enjeu crucial du pilotage des établissements.

En conclusion, on peut souligner que si peu de voix s'élevaient aujourd'hui pour contester de manière frontale le concept de collège unique, le danger apparaît réel d'une dérive vers le collège pour chacun. Les questions cruciales du collège restent en suspens, notamment les contours de la formation commune et le dosage à établir entre formation commune et différenciation. Certes, on ne peut qu'être frappé par le foisonnement d'initiatives que révèlent les observations en collège. Mais ceci est d'une certaine manière à la fois tonique et inquiétant : que penser, par exemple, de l'"invention" de classes pour élèves en difficulté, de "pseudo-SES" (ou SEGPA), initiatives locales très opaques pour les familles ? Le besoin de cadrage politique clair est au total évident. Il ne saurait se réduire à une liste, fût-elle, aux dires des syndicats d'enseignants eux-mêmes, consistante, de mesures telle que celle qui a suivi la consultation. Notons enfin, que sur tous ces aspects, les chercheurs en Éducation ont vraisemblablement des choses à dire : alors même que la consultation révèle sans fards le manque de culture sociologique et historique des enseignants (avec beaucoup d'idées reçues, une absence de connaissance des pays voisins, ou de l'histoire, nourrissant le mythe de l'école républicaine...), les chercheurs pourraient se sentir quelque responsabilité quant à l'"instruction" des demandes du politique. Cette consultation, qui se situe dans l'entre-deux entre politique et recherche, en illustre à la fois la nécessité et les difficultés.

Marie DURU-BELLAT
*Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS*

2 Cf. Le BO special : Le collège de l'an 2000 (texte d'orientation et présentation des mesures), supplément au BO n° 23 du 10/06/1999.

