

Texte de la chronique de Philippe Meirieu paru dans *Le Café pédagogique* du vendredi 20 mars

« Instituer » le collège et lui donner une véritable identité : il est grand temps !

La réforme du collège dont les principes ont été annoncés la semaine dernière par la ministre et dont les modalités techniques sont aujourd'hui en discussion a fait naître beaucoup d'espoirs et, comme souvent, engendré de vives inquiétudes. Inquiétudes habituelles, mais légitimes, sur les moyens qui lui seront affectés, puisqu'il n'est pas certain que les 4000 postes annoncés suffisent ni que l'on puisse recruter facilement les enseignants pour les pourvoir. Inquiétudes sur le travail en équipe nécessaire des enseignants et les conditions de sa mise en œuvre. Inquiétudes sur l'accompagnement et la formation de ces équipes. Inquiétudes, aussi, sur la fragmentation de la scolarité induite par la multiplication des dispositifs. Inquiétudes, enfin, sur la « confusion pédagogique » que risquent d'entraîner ces nouveaux dispositifs quand, explique-t-on, les élèves – et, en particulier, les plus fragiles – auraient besoin de plus de clarté et de rigueur... Pour ma part, et en m'attachant plus spécifiquement à deux mesures dont j'approuve pleinement l'esprit – « l'accompagnement personnalisé » et « les entraînements pratiques interdisciplinaires » –, je voudrais m'interroger plutôt ici sur leurs conditions de réussite... Quitte à me laisser aller à rêver, in fine, d'un collège « idéal », un collège qui trouve enfin sa véritable identité pédagogique, si « super école primaire », ni « petit lycée » !

Donner corps aux dispositifs

On ne peut que se réjouir, tout d'abord, du **développement des temps d'accompagnement pédagogique** au sein du collège et par les professeurs eux-mêmes. Il est temps, en effet, de mettre un terme à ce processus d'externalisation qui s'amplifie d'année en année et qui délègue cet accompagnement à des « acteurs » toujours plus éloignés du système scolaire, de manière souvent fort inégalitaire et aléatoire. Certes, cet accompagnement est parfois effectué par des professionnels ou des bénévoles qui acceptent de s'y former ; certes, cet accompagnement peut avoir des effets positifs, tant sur l'intégration des connaissances que sur la confiance en soi... Mais son extension incessante laisse à penser que l'École est incapable de prendre cet accompagnement en charge. Les

parents – on le sait – en tirent les conséquences : inquiets pour l'avenir de leurs enfants, ils succombent souvent aux sirènes des « marchands de réussite » qui spéculent honteusement sur les insuffisances de l'institution scolaire.

Il faut donc se réjouir de cette « ré-internalisation » et espérer qu'elle réussisse. Il me semble que, pour cela, il faut réunir plusieurs conditions importantes. De toute évidence, l'existence du « socle commun » et de ses futures déclinaisons par cycles devrait pouvoir constituer un utile « tableau de bord » ; grâce à lui, l'accompagnement pourra porter sur des objectifs précis et permettre, tout à la fois, un meilleur suivi des élèves et une objectivation du travail effectué dans ce cadre. Ce n'est pas là anecdotique : combien de dispositifs finissent par se « dissoudre » ou par disparaître dans le maquis des emplois du temps, faute d'objets de travail identifiés et d'outils élaborés pour les mettre en œuvre ? Il faut aussi, bien sûr, un responsable-référent de cet accompagnement : ce devrait être explicitement le rôle du professeur principal dont il conviendrait – enfin ! – qu'au moins pour les classes de sixième, il puisse bénéficier d'une décharge de service... et même – rêvons un peu ! – d'un bureau pour recevoir les élèves et leurs parents afin de faire le point régulièrement avec eux. Ainsi, si les heures d'accompagnement doivent être « ventilées » entre plusieurs enseignants, il reviendra au professeur principal d'en coordonner l'utilisation et d'en harmoniser les pratiques.

Quant à ces pratiques, précisément, il conviendrait de permettre aux enseignants de les améliorer en se formant par exemple à « l'entretien d'explicitation ». Faute d'une telle formation, il faudrait, au moins, que, dans chaque collège, les professeurs élaborent un protocole commun qui stabilise le déroulement de chaque heure : l'accueil des élèves, les consignes initiales, l'utilisation de l'outil affecté à cette activité (cahier de suivi, portfolio, etc.), les ressources mises à disposition (manuels, usuels, livres, logiciels, etc.), les propositions de regroupement (travail individuel, monitorat, travail de groupe, entretien avec le professeur, etc.), les scansions temporelles, le recueil et la transmission des informations importantes recueillies à cette occasion, etc. Rien de très original, dans tout cela, mais une manière de « donner corps » au dispositif, essentielle si l'on veut qu'il perdure, soit intégré pleinement dans la scolarité et remplisse vraiment sa fonction.

Il en est de même pour **les « entraînements pratiques interdisciplinaires »**. Car, même si l'on peut regretter une terminologie discutable (qui reprend l'opposition éculée et obsolète entre « théorie » et « pratique » et laisse supposer qu'on ne s'« entraîne » pas ailleurs), le principe de consacrer une partie du temps scolaire à des activités interdisciplinaires me semble particulièrement important : cela permet, en effet, de référer les approches disciplinaires aux objets qui, tout à la fois, les réunissent et les spécifient. Car, contrairement à ce qu'une conception fâcheuse de l'interdisciplinarité laisse parfois entendre, les disciplines ne s'effacent pas quand on les met en œuvre sur un projet commun. Tout au contraire, le projet met en relief leur apport respectif et facilite leur appréhension réciproque : quand un professeur d'histoire, un professeur de mathématiques et un professeur de technologie font construire ensemble la maquette d'une ville romaine, ils sont amenés à expliciter, mieux encore que dans leur cours, ce dont ils sont porteurs et ce en quoi les connaissances de leur discipline font sens, sans rien renier de leur rigueur... et même, plus précisément, parce qu'elles ne renient rien de leur rigueur !

Et, justement, les « activités interdisciplinaires » doivent avoir une place importante au collège parce qu'entre l'école primaire et le lycée, le collège est le lieu de la découverte progressive des spécificités des épistémologies disciplinaires.

Certes, cela a été engagé plus tôt, mais de manière implicite le plus souvent. Certes, cela sera renforcé plus tard, au lycée, mais, pour pouvoir choisir son orientation autrement que sur de vagues affinités ou des réussites aléatoires, il faut avoir appréhendé les identités des différentes disciplines, leur rapport au « réel », leurs méthodes d'investigation, leurs outils de démonstration, leurs modes de validation. Et cette découverte doit se faire au collège, tout à la fois, par des « activités disciplinaires » et par des « activités interdisciplinaires », car c'est la complémentarité des unes et des autres, bien comprise et intégrée, qui est formatrice.

Or, c'est là, effectivement, que se pose le principal problème : comment éviter la juxtaposition entre un enseignement disciplinaire progressif et, le plus souvent, expositif, avec des « entraînements pratiques interdisciplinaires », centrés sur des tâches complexes, juxtaposant des approches empiriques, avec pour seul critère l'efficacité immédiate, et qui risquent d'apparaître aussi ludiques que les cours, à côté, apparaîtront ennuyeux ? Comment éviter qu'au sein de ces activités, centrées sur un projet, ne s'investissent vraiment que les bons élèves, tandis que les autres se répartiront en exécutants, chômeurs... et perturbateurs ? Là encore plusieurs conditions pédagogiques sont nécessaires : il faut, d'abord, bien sûr, que la nature du projet soit définie par les enseignants concernés et qu'ils ajustent leurs enseignements « en cours » pour qu'ils s'articulent précisément à l'activité interdisciplinaire. Cela, simultanément, finalisera leurs cours et garantira la réussite du projet ; ce n'est, certes pas, évident à concevoir, mais pas du tout impossible : la « pédagogie par alternance » peut, à cet égard, offrir des pistes intéressantes à explorer... Il faut, ensuite, s'assurer de l'investissement de chaque élève dans le projet, de ses acquisitions, de sa capacité à les formaliser et à les transférer. C'est pourquoi, outre l'attention à apporter sur le mode de fonctionnement du groupe (la nécessaire rotation des tâches, par exemple), il me semble essentiel que chaque élève, au-delà du projet collectif, élabore, dans ce cadre, une « production » qu'il devra présenter, expliciter et soutenir pour attester de ses acquisitions. Ce serait là une des formes de la « pédagogie du chef d'œuvre » que j'ai défendu avec bien d'autres et dont on a pu voir, avec les Travaux personnels encadrés par exemple, que, menée avec rigueur, elle permettait des acquisitions plus marquantes et durables que bien des « leçons ». Là encore, il s'agit de donner corps à un dispositif afin de garantir qu'au-delà des intentions générales et généreuses, il permet bien à chaque élève de progresser.

Vers la « classe verticale » ?

Voilà donc deux « innovations » qui, bien accompagnées et mises en œuvre, pourraient donc être déterminantes pour faire avancer le collège. Mais allons plus loin : et si nous tentions d'inventer vraiment un « collège nouveau » adapté aux défis de notre temps ? Récapitulons :

- Le collège reste tiraillé entre le modèle de l'école primaire et celui du lycée : les bons élèves y sont scolarisés sur le modèle du lycée, les élèves en difficulté y sont regroupés dans des dispositifs qui singent l'école primaire. Il conviendrait de lui donner enfin une véritable identité. Il conviendrait aussi que cette identité prenne en compte la spécificité de l'adolescence comme temps d'exploration des

possibles, de socialisation intense et de construction de la personnalité.

- Le collège doit permettre la découverte des épistémologies des différentes disciplines dans leurs spécificités : l'articulation rigoureuse d'activités disciplinaires et interdisciplinaires peut le permettre.
- Les élèves qui entrent au collège peinent à avoir une représentation de l'institution qui les accueille, de ses principes et de ses exigences ; ils ne voient jamais leurs professeurs en même temps, ne sont que rarement accompagnés et suivis de manière globale ; leur scolarité est éclatée, faite de segments désarticulés dont seuls quelques-uns – et surtout quelques-unes – parviennent à reconstituer l'unité. C'est pourquoi la mise en place d'un accompagnement pédagogique est indispensable à condition qu'elle se fasse dans un cadre stabilisé, avec des interlocuteurs identifiés et des outils appropriés.

À cela rajoutons quelques rappels historiques et évidences pédagogiques :

- Le collège souffre, plus encore que l'école primaire et le lycée, du mythe de la classe homogène imposée par Guizot dans les années 1830, au moment de la fameuse « querelle des méthodes » et de l'adoption du « modèle simultanée » contre le « modèle mutuel » : notre institution vit ainsi toujours, peu ou prou, avec la perspective qu'une « bonne classe » est un ensemble d'élèves du même âge et du même niveau qui font la même chose en même temps sous l'autorité du maître.
- Le collège ignore très largement, alors que l'adolescence est l'âge de la « socialisation secondaire », les vertus des interactions entre pairs et, plus encore, la formidable efficacité du monitorat entre élèves de niveaux différents. Il se prive ainsi d'un moteur et d'un outil essentiel de l'apprentissage.

Et, à partir de là, rêvons un peu et explicitons ce que j'avais proposé, jadis, sous le nom un peu barbare d' « unité pédagogique fonctionnelle » et que je suggère volontiers de baptiser aujourd'hui « la classe verticale »... Ce ne serait surtout pas une « grande réforme nationale », juste un « appel à initiatives » aux collègues volontaires, que les chefs d'établissements devraient s'engager à faciliter et les rectorats à accompagner. Il suffirait de regrouper quatre classes de niveaux différents (une sixième, une cinquième, une quatrième, une troisième... ou deux sixièmes et deux cinquièmes, etc.) et de les considérer comme un « micro-collège » confié à une équipe de professeurs qui accepteraient d'y consacrer la plus grande part – ou, mieux encore, la totalité – de leur service. Dans ce cadre, et seulement s'ils le souhaitent, certains d'entre eux pourraient enseigner deux disciplines afin de constituer une équipe plus resserrée pouvant se consacrer entièrement aux quatre classes : une formation complémentaire devrait, bien sûr, leur être dispensée afin que cette bivalence soit réellement pertinente...

À partir de là, l'équipe responsable du « micro-collège » disposerait d'une grande liberté d'organisation pédagogique : certes, elle aurait pour référentiel le socle commun et devrait préparer à un « brevet des collèges » rénové, organisé sous forme d'un ensemble d' « unités de valeurs » à acquérir ; certes, elle devrait effectuer, sur l'année scolaire, le nombre d'heures prévu pour chaque discipline ainsi

que se soumettre aux cadres horaires quotidiens et hebdomadaires pour les élèves... mais il lui reviendrait d'articuler les différents temps de la scolarité en fonction des apprentissages à réaliser et des besoins des élèves pour les effectuer. L'équipe des enseignants responsable de cette « classe verticale » constituerait ainsi une référence forte pour tous les élèves, référence qui s'exprimerait aussi bien dans le cadre d'assemblées générales régulières où les professeurs, en commun, présenteraient les principes, contenus et exigences de l'enseignement que dans le cadre d'un tutorat institué : chaque élève aurait un « professeur principal » responsable de son suivi et de son accompagnement. Il s'agit là, en effet, d'un enjeu absolument essentiel : que l'École s'incarne et structure la scolarité concrètement, pour chaque élève, que l'« institution » se donne à voir dans ses finalités comme dans ses modalités, que ceux qu'elle accueille ne soient par réduits à en deviner les codes et à en reconstituer mentalement l'unité, mais que tout cela soit ritualisé sous leurs yeux et présent quotidiennement dans leur esprit. Contre la dispersion, la désinvolture, la juxtaposition et la débrouillardise, il faut, en effet, promouvoir aujourd'hui « l'institution » : ce qui tient debout, clairement, fermement et symboliquement.

Dans ce qui serait alors un vrai « cadre », au sens psychologique et éducatif du terme (ce que ne sont guère certains collègues aujourd'hui), l'équipe des enseignants pourrait organiser un ensemble d'activités : groupes de suivi et d'accompagnement, groupe de niveaux par disciplines, groupes de besoins disciplinaires ou interdisciplinaires, groupes de projets, groupes de monitorat et d'entraide. Ils pourraient ainsi, pour une part, s'émanciper des « niveaux de classe » et organiser leur « classe verticale » comme un véritable ensemble de personnes solidaires, disposant de ressources communes, échangeant leurs richesses et productions réciproques, au service de la progression et de la réussite de chacune et de chacun. On pourrait y développer, de manière rigoureuse, la notion de « parcours », qui a fait son apparition dans les textes, mais risque de peiner à se mettre en place en raison du caractère tronçonné de la scolarité (parcours artistique et culturel, parcours citoyen, parcours de découverte des métiers). Enfin, cette « unité pédagogique » constituerait aussi une référence pour les parents, un cadre pour leur permettre de découvrir le collège et d'avoir avec lui une interlocution régulière et constructive...

J'ai conscience qu'en répétant, de manière quelque peu insistante, cette proposition, je risque de passer pour un obsessionnel – ce qui n'est pas très grave –, mais aussi de subir le tir croisé, d'un côté, de ceux qui considèrent que je ne fais que rappeler des évidences déjà mises en œuvres depuis longtemps dans le cadre de bien des initiatives pédagogiques, et, d'un autre côté, de ceux qui crieront à l'utopie libertaire et y verront une nouvelle étape dans la remise en cause de « l'école républicaine ». Je prends néanmoins le risque, convaincu que la « désinstitutionnalisation » de bien des collèges est liée à la reproduction, sans véritable réflexion, d'une « forme scolaire » héritée du « modèle simultané » de J.-B. de La Salle et imposée par Guizot (qui, ni l'un ni l'autre, que je sache, étaient des « républicains » !), « forme scolaire » aujourd'hui, largement inadaptée à la transmission des savoirs... convaincu aussi que les « expérimentations » exemplaires engagées ici ou là l'ont été, le plus souvent, dans la difficulté, avec une multitude d'obstacles institutionnels à franchir et une suspicion systématique que seule une dépense d'énergie considérable peut contribuer à dépasser... Je le fais, bien évidemment, en étant conscient que cette proposition suppose un suivi

rigoureux qui, par exemple, pourrait être confié, sous l'autorité de l'Éducation nationale, à des chercheurs... Je le fais en étant convaincu de la force de « contagion » qu'auront les collègues qui s'engageront dans cette aventure... Et je le fais, enfin, parce que je crois qu'il est temps de comprendre qu'il faut basculer d'un système jacobin sur les modalités et totalement libéral sur les finalités vers un système rigoureux et exigeant sur les finalités, mais qui, pour les atteindre, sait qu'il lui faut mobiliser les acteurs de terrain et encourager leur inventivité.

Philippe Meirieu

P.S. : Sur la « querelle des modèles » et la prégnance de la « forme scolaire » héritée de J.-B. de La salle et imposée par Guizot, je dois beaucoup aux récentes analyses de Sylvie Jouan effectuées dans le cadre de ses recherches universitaires. Je renvoie, d'ores et déjà, à son livre à paraître en juin sous le titre « *La classe multi-âge : archaïsme ou école de demain ?* » (ESF éditeur)