

collège unique

La série d'articles qui suit a été réalisée à la suite du colloque sur le collège unique qui s'est tenu à Saint-Denis le 13 décembre 2003. Elle n'en constitue pas les Actes, ces derniers devant être publiés sous peu par le collectif organisateur.

L'AFL a choisi de faire écho à cette importante manifestation dans un souci de complémentarité. Les textes que nous publions ci-après n'ont pour seule prétention que de lui apporter l'éclairage de notre association.

● **Maryse Souchard, maître de conférence en communication à l'Université de Nantes/La Roche-sur-Yon et auteure notamment de : *Le Pen, les mots - analyse d'un discours d'extrême droite (Point)**, a accepté de consacrer du temps à l'analyse des 14 textes écrits en réponse à l'appel à contributions, textes que les organisateurs du colloque ont décidé de ne pas porter sur le site, déjà pour la raison qu'il aurait fallu les transcrire dans un fichier informatique.**

Néanmoins, ces textes présentent, on le verra, une autre caractéristique, celle de refléter une position plus spontanée (celle de la base ?) que celle des 33 présents sur le site et qui correspondent davantage (à l'exception probablement du 4^e groupe) à un discours qui, pour des raisons différentes, se pense plus légitime.

En ce sens, les 14 contributions analysées par Maryse Souchard sont sans doute révélatrices de l'état de l'opinion sur le collège unique et témoignent du désarroi des acteurs, du moins de ceux qui ont pris le temps de lancer cette bouteille à la mer.

● **Jean Foucambert s'est livré à un autre exercice à partir des mêmes contributions. Il a cherché à en dégager une typologie et, pour ce faire, il a utilisé l'outil que lui fournit le logiciel Idéographix, d'où le titre de son article : *Regard statistique sur quelques contributions.***

● **Jean-Pierre Bénichou a passé plusieurs heures avec des classes d'un collège de la proche banlieue parisienne. Ces collégiens ordinaires d'une banlieue ordinaire lui ont donné l'occasion de mesurer combien le meilleur et le pire se côtoient dans ces espaces sociaux que sont nos collèges. À écouter ces adolescents, on mesure à quel point la voie de la promotion collective est désormais la seule voie possible si on veut échapper à la fatalité des affrontements dont la menace plane sur ces lieux.**

● **Michel Violet décrit le cadre général de l'expérimentation dite de St-Ambroix. Ce travail dont les effets sont relatés avec précision ici révèle la capacité des adolescents à s'organiser en groupes de production du savoir dès lors qu'ils sont sollicités de le faire par une forme d'organisation qui respecte à la fois leur esprit d'ini-**

tiative et leur besoin d'être aidés par des adultes eux-mêmes engagés dans l'action.

● **Dans *Les exclus de l'intérieur*, un extrait de *La Misère du monde* paru sous la direction de Pierre Bourdieu, il est montré comment la prolongation de la scolarité et l'accession de tous au collège unique tel qu'il existe, est organisé et fonctionne actuellement, n'ont en réalité que modifier le processus de l'exclusion.**

* Maryse SOUCHARD est aussi l'auteure de *Le syndrome de Vitrolles* et co-auteure de *Fascismes d'hier et d'aujourd'hui*.

Comment « dire » l'avenir du collège unique ?

L'analyse qui suit porte sur un nombre restreint (14) de contributions spontanées au débat « *Quel avenir pour le collège unique ?* », à la suite de la parution de l'article portant le même titre dans la revue *Valeurs mutualistes* (n°26, juil. 03, pp. 28-29). A dessein, nous n'avons pas analysé les contributions « officielles », celles de Ph. Meirieu, F. Clerc, G. Hervé, Ch. Rojzman, A. Tarpinian, PISA. Le travail que nous proposons est resté qualitatif, pour des questions de délais essentiellement mais aussi parce que la petite taille du corpus ne nécessitait pas l'appareillage plus lourd de l'analyse quantitative assistée par ordinateur. Il s'agit donc d'une étude du discours sur le collège unique, tel qu'il a été stimulé par l'appel à contributions lancé par les organisateurs du débat.

Nous avons cherché quelles étaient les modalisations de ce discours, quels qualificatifs étaient employés, comment se construisait la justification de la prise de position. L'objectif est de contribuer, même modestement, à la compréhension de ce qui mobilise ceux qui souhaitent s'exprimer sur cet enjeu. Ce texte vise donc à ouvrir des pistes de réflexion à la fois pour comprendre comment s'expriment ces positions et comment il serait possible de leur répondre. L'analyse fine

reste à faire et devrait porter sur un corpus élargi pour être significative.

Ceux qui prennent la parole ici se présentent comme auteurs sur le sujet et/ou comme acteurs du collège (enseignants pour l'essentiel). Certains interviennent au nom d'une association, en tant que membres d'un syndicat, d'autres font appel à leur expérience de parents (même s'ils précisent qu'ils sont aussi enseignants). Certains sont retraités, d'autres sont toujours en activités. Tous disent être liés au monde de l'éducation. Il convient de rester prudent, comme chaque fois que l'on analyse des contributions spontanées : rien n'assure que les auteurs occupent bien les fonctions qu'ils déclarent occuper. Par contre, il est évident que l'argument principal qui justifie leur prise de position et qui la légitime est d'être membre du monde de l'éducation. Cela revient à dire que nos auteurs pensent que pour aborder cette question, il est préférable de le faire « de l'intérieur », comme si, par exemple, leur expérience de parents ne suffisait pas à rendre légitime leur intervention.

La forme physiques des interventions mérite que l'on s'y arrête rapidement. Les textes sont soit manuscrits (6), soit « dactylographiés » c'est-à-dire tapés sur une machine à écrire (3), soit écrits à l'ordinateur (5). Les textes écrits à l'ordinateur ne démontrent pas une maîtrise avancée de l'outil, pas plus que ceux qui sont dactylographiés. Par ailleurs, certains textes comportent des fautes d'orthographe. On peut s'étonner de ces formes quasi archaïques qui renvoient à des pratiques traditionnelles du document écrit quand on connaît les exigences contemporaines tant pour la poursuite des études après le lycée que dans la vie professionnelle. Sans vouloir en tirer des conclusions abusives, on peut néanmoins se demander quelle relation les auteurs ont avec les exigences technologiques de la société dans laquelle les élèves qu'ils forment vont s'intégrer.

D'une longueur variant entre 1500 et 3000 signes, les textes se présentent sous la forme d'un commentaire, parfois accompagné d'une lettre, parfois se situant dans le corps de la lettre. Pour l'essentiel, les textes sont peu construits, se présentant davantage sous la forme d'une liste de points, encadrée par une introduction et une conclusion. Les auteurs énoncent et affirment des positions plutôt qu'ils ne les questionnent. On peut dire qu'ils donnent, en quelque sorte, le résultat d'une longue réflexion antérieure, sous une forme résumée et synthétique. Du coup, ce sont des principes qui s'affirment plutôt que des raisonnements, ce qui ne veut pas dire que ces raisonnements sont inexistantes. Simplement, dans la forme qui leur a été proposée, les auteurs ont choisies de limiter leurs interventions à ce qui leur semblait essentiel et déterminant.

1. UN DISCOURS DE LA CONTRAINTE

Deux modalités structurent tous ces textes : l'obligation et la nécessité. Le verbe « devoir » et le verbe « falloir » (« il faut ») relayé par « il est nécessaire » articulent les raisonnements pour l'ensemble des textes. Il faut comprendre que l'utilisation des verbes d'orientation - pouvoir, vouloir, savoir, devoir, croire, falloir - définit l'axe dominant d'un discours ; elle le fait à partir des réseaux qui se structurent dans les relations que ces verbes ont les uns avec les autres. Ainsi, la compétence (« pouvoir ») dépend d'abord d'une connaissance (« savoir ») ou d'une croyance (« croire ») pour devenir active. Ensuite, pour être pleinement opérante, cette compétence passe par une volonté (« vouloir »), une obligation (« devoir ») ou une nécessité (« falloir »). De plus, l'obligation et la nécessité se combinent pour déterminer un axe de la réaction : l'obligation est la soumission à une volonté externe définie ; la nécessité est la soumission à une volonté externe indéfinie. Au contraire, la volonté détermine un axe dynamique. Le verbe « vouloir » n'est quasiment pas employé ; le verbe « pouvoir » l'est très peu. Le discours des auteurs sur le collège unique est un discours de la contrainte, celle d'un système éducatif, celle des principes d'éducation, celle des valeurs de la société dans lesquelles leurs propositions se construisent. C'est un discours essentiellement réactif qui se soumet aux volontés externes, définies et indéfinies, sans que le choix d'agir soit vraiment affirmé. C'est un univers de la contrainte qui demande au mieux d'agir « contre », au pire de se soumettre à la nécessité et à l'obligation des actions proposées.

Le raisonnement revient à dire qu'il n'y a pas d'autre choix que celui que les auteurs soumettent au débat, ce choix étant légitimé par leur expérience personnelle et professionnelle : ils savent que l'on doit faire comme ils disent pour sauver le collège unique ou, au contraire, pour sauver les élèves du collège unique. Peu importe leurs positions sur cet enjeu, la structure de leur discours est la même, la contrainte a le pas sur la volonté de faire.

La contrainte a aussi le pas sur l'imagination, le rêve, le désir, le plaisir : les mots positivement connotés sont presque absents de ces interventions. L'univers du collège est un univers triste, jamais joyeux, jamais inventif, qui tente de résoudre des problèmes dont le bienfondé n'est pas questionné : les collégiens ne savent plus rien ; ils sont indisciplinés ; ils sont démotivés ; les meilleurs sont freinés par les plus faibles, etc. Le discours socialement dominant est largement présent au point que l'on peut se demander si tel est le cas parce que les enseignants sont ceux qui contribuent à construire ce discours ou si tel est le cas parce que

les enseignants sont perméables au discours social sur le collège et ses difficultés.

Le verbe « savoir » est, lui aussi, très peu présent dans ces textes. Ce n'est pas parce qu'ils « savent » que les auteurs peuvent affirmer leurs propositions, mais parce qu'ils « croient », parce qu'il « faut », parce que l'on « doit ». L'expérience professionnelle qu'ils affirment pourtant ne contribue pas à instaurer leur discours dans un univers de connaissances à transmettre et à partager. Leurs positions sont plus directives qu'elles ne sont discutables et ils ne les offrent pas à la discussion ; ils les soumettent à l'expérimentation en exprimant leur vérité.

2. SEUL CONTRE TOUS

Les textes que nous avons analysés s'expriment en « je ». C'est la première personne du singulier qui porte le discours, qui l'énonce et qui l'assume. On peut s'en étonner car ce choix met en avant l'absence du sentiment d'appartenance à un groupe social (celui des enseignants, par exemple) qui aurait la possibilité d'agir et dont l'auteur pourrait se positionner en porte-parole. Ici, les auteurs s'expriment en leur nom, individuellement. Ils le font aussi contre « les autres », ceux qui n'acceptent pas leurs positions, ceux qui sont responsables des dérives du système : les chefs d'établissement, les autres enseignants, les parents. Peu de « nous », pas de « on », mais des « ils », des « eux » et des « je » : c'est seul contre tous que les auteurs expriment leurs opinions. Ils le font en imaginant, en même temps qu'ils les disent, l'opposition qu'ils vont rencontrer de la part des « autres ». Parfois juges du groupe auquel ils reconnaissent appartenir (enseignants, syndicat, association), ils disent à ce groupe ce qu'il « faut » faire. Parfois isolés du groupe, ils expriment leur solitude. Mais dans tous les cas, ils s'expriment en leur nom seulement, presque jamais au nom du groupe. Ce choix énonciatif est d'autant plus surprenant que le contenu des interventions insiste souvent sur le « nécessaire » travail d'équipe, travail interdisciplinaire, sur l'entraide et l'écoute. Mais c'est l'isolement qui s'affirme quand l'échange pourrait être mise de l'avant.

3. EN GUISE DE CONCLUSION

Il serait intéressant de poursuivre cette ébauche à l'ensemble des contributions que le débat sur le collège unique a suscitées. On pourrait reprendre systématiquement ces textes, pour en faire une analyse plus poussée et les dépouiller informatiquement afin de quantifier les pistes que nous proposons ici.

Cet approfondissement permettrait d'éclairer les contenus des textes par leur mise en forme, de vérifier ce que les formes énonciatives choisies viennent contredire des contenus énoncés. Par exemple, il est remarquable que le vocabulaire des nouvelles technologies de communication et d'information ou le vocabulaire renvoyant à l'avenir et au projet soient quasiment absents des textes étudiés. Il faudrait pousser plus avant l'analyse pour pouvoir commenter ces absences que l'on ne peut ici que signaler.

Mais, dans ce premier temps d'une analyse qui reste à compléter, on peut néanmoins s'étonner de la forte affirmation sur laquelle ces textes sont construits dans la forme alors qu'ils semblent poser des questions sur le fond. Ce sont, semble-t-il, des univers de vérité qui s'énoncent, rendant sans doute difficiles le dialogue et l'échange sur un sujet aussi sensible et aussi polémique. Pour le dire autrement, ceux qui s'expriment donnent l'impression qu'ils « savent » que leurs recommandations ne seront pas suivies d'effets alors qu'ils les tiennent pour la seule piste possible et qu'ils tentent de les imposer en tant que « nécessité » ou en tant que « obligation ». À les lire, on peut penser que s'ils ne sont pas entendus, ce n'est pas qu'ils ont tort. C'est même, au contraire, la preuve qu'ils ont raison : chacun d'eux s'exprime dans le désert de l'incompréhension.

Maryse SOUCHARD

Université de Nantes / IUT de La Roche-sur-Yon