

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE**

*Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale*

REGARDS SUR LE COLLEGE

**BILAN DE L'OBSERVATION DE 45 COLLEGES
MENEÉ DANS LE CADRE DU SUIVI PERMANENT
EN 1997-1998**

JUILLET 1998

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : L'ETABLISSEMENT, UNITE DE BASE DU SYSTEME EDUCATIF	1
1. LA PARTICIPATION A UN ENSEMBLE.....	2
1.1. Le comportement de l'établissement sur le marché local d'éducation	2
1.2. Les articulations inter-cycles.....	3
2. LES RELATIONS AVEC LES USAGERS	3
2.1. L'accueil des élèves	3
2.2. La place des parents	4
3. LA POLITIQUE DE L'ETABLISSEMENT	5
3.1. Le projet d'établissement	5
3.2. L'orientation des élèves	5
CHAPITRE 2 : LE COLLEGE, LIEU D'EXERCICE DE LA FONCTION PEDAGOGIQUE	7
1. LA MISE EN OEUVRE DE LA REFORME DU COLLEGE.....	7
1.1. Les évolutions attendues	7
1.2. Les constats.....	8
1.3. Les raisons des lacunes enregistrées	9
2. LA CONSTITUTION DES CLASSES.....	9
2.1. Le principe est globalement respecté	9
2.2. Le principe subit des aménagements.....	9
2.3. Quelques risques de filiérisation	10
3. LE TRAITEMENT RESERVE AUX ELEVES EN DIFFICULTE	11
3.1. Le traitement dans la classe elle-même	12
3.2. Le traitement hors de la classe	13
3.3. Les résultats obtenus	14
4. LE DIPLOME NATIONAL DU BREVET.....	14
CHAPITRE 3 : LE COLLEGE, ESPACE SOCIAL ET LIEU DE VIE	16
1. LA GESTION DE LA DISCIPLINE ET DE LA JUSTICE.....	16
1.1. La situation dans les collèges observés	16
1.3. La prévention des problèmes	17
2. L'ANIMATION DE LA VIE INTERNE	18
2.1. Des activités parfois intéressantes.....	18
2.2. Une fréquente pauvreté	19
2.3. Certaines ambiguïtés de l'action péri-scolaire	19

3. LA PRISE EN COMPTE DES PROBLEMES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES	20
3.1. S'agissant des problèmes de nature économique, et susceptibles à ce titre de recevoir une réponse financière, un effort très important a été réalisé au cours des dernières années :	20
3.2. S'agissant des problèmes de nature psychologique, l'institution ne répond que partiellement à ces besoins devant lesquels elle se trouve plus démunie :	21
CHAPITRE 4 : LE COLLEGE, UNE STRUCTURE EN MUTATION DONT IL IMPORTE DE CONTROLER ET DE FAVORISER L'EVOLUTION.....	21
1. LE METIER D'ENSEIGNANT DE COLLEGE EVOLUE.....	22
1.1. Une définition plus large de la fonction	22
1.2. L'utilisation d'outils nouveaux	22
1.3. La nécessité de passer de l'isolement à la coopération	23
2. POUR FONCTIONNER, L'ETABLISSEMENT DISPOSE AUJOURD'HUI DE RESSOURCES NOUVELLES : LES EMPLOIS ASSOCIES	23
2.1. Les aides éducateurs eux-mêmes.....	24
2.2. Leur apport aux établissements	25
2.3. Les incertitudes qui subsistent.....	26
3. IL IMPORTE D'ACCOMPAGNER CES MUTATIONS ET D'EN PREPARER DE NOUVELLES	26

INTRODUCTION

Dans le cadre de sa mission permanente de suivi des établissements, l'IGAEN a visité, en 1997-1998 comme les années précédentes, des dizaines de collèges, lycées professionnels et lycées.

Elle y a recueilli diverses informations qui feront prochainement l'objet d'un rapport de synthèse. Outre le fonctionnement général des établissements, ces informations portent sur quelques sujets ciblés, d'intérêt permanent ou plus directement liés à l'actualité de la politique éducative (lutte contre la violence, mise en place du fonds social pour les cantines...).

Une réflexion sur les collèges devant être engagée et un groupe de travail, animé par le professeur François Dubet, venant d'être mis en place, il a paru intéressant de tirer les enseignements des enquêtes d'ores et déjà conduites cette année à ce niveau d'enseignement. Si une priorité a été naturellement accordée aux thèmes retenus par le groupe de travail précité, la présente synthèse ne s'interdit pas de déborder ce champ d'investigation.

A la date du 31 mai, l'IGAEN avait rédigé, au titre de l'année scolaire 1997-1998, 45 notes portant sur des collèges. On trouvera en annexe la liste de ces établissements, répartis dans 19 académies. Les principes ayant présidé au choix de ces établissements étaient certes un certain souci de représentativité (nature de l'établissement, environnement, taille), mais aussi celui de privilégier les établissements difficiles et de tenir compte de la contrainte, propre à un corps d'inspection générale, d'organiser sur plusieurs années sa présence sur le terrain et sa couverture du territoire. C'est dire qu'il s'agit d'un échantillon "raisonné" et qui ne prétend pas répondre aux critères stricts de la scientificité statistique.

Sur les **45 collèges visités**, 9 étaient situés en zone rurale, 23 dans une petite ou moyenne agglomération, 13 dans une grande ville (on notera que les 8 collèges situés en région parisienne ne relèvent pas de banlieues difficiles -un seul est inscrit en ZEP).

Le plus petit des collèges de l'échantillon accueille 94 élèves, le plus gros 936.

13 ont moins de 400 élèves, 24 reçoivent entre 400 et 800 élèves, 8 plus de 800.

16 sont inscrits en ZEP (leur sur-représentation est donc forte), 16 également comportent une SEGPA et 4 sont intégrés à une cité scolaire.

On envisagera successivement le collège sous ses trois dimensions majeures : comme **établissement, unité de base du système éducatif**; comme **lieu d'exercice de la fonction pédagogique**; comme **espace social et lieu de vie des élèves**. Puis on dégagera quelques **perspectives sur les mutations en cours**.

CHAPITRE 1 : L'ETABLISSEMENT, UNITE DE BASE DU SYSTEME EDUCATIF

A ce titre, le collège participe à un ensemble ; il entretient des relations avec les usagers ; il se doit de conduire une politique.

1. LA PARTICIPATION A UN ENSEMBLE

1.1. Le comportement de l'établissement sur le marché local d'éducation

Il arrive, particulièrement en milieu rural ou semi-rural, que le collège soit en position de monopole : il accueille alors tous les élèves de son bassin de recrutement.

Plus souvent, il se trouve en situation de concurrence : celle d'autres établissements publics, celle surtout d'établissements privés. Il faut à cet égard noter d'emblée que le " marché " éducatif n'est pas un marché de concurrence parfaite, en raison des obligations de service public qui pèsent sur nos établissements. Dans sa concurrence avec l'enseignement public, l'école publique pâtit de règles de départ inégales, puisqu'elle est tenue d'accueillir toutes les catégories d'élèves, mais aussi de conserver, en son sein, les plus réfractaires qui, en cas d'exclusion, ne font que changer d'établissement.

Cela dit, la concurrence joue parfois en faveur du collège public. On peut citer le cas d'un établissement qui offre un plus grand choix d'options que les autres collèges du secteur, publics ou privés ; celui d'un autre qui recrute, grâce à des dérogations, au-delà de son secteur depuis qu'il a créé une section de 4ème à option basket-ball ; celui d'un troisième qui bénéficie de 12% d'inscriptions hors secteur grâce au pouvoir attractif de deux sections bilingues en 4ème et 3ème.

La concurrence ne pose de réels problèmes qu'aux établissements situés dans des zones difficiles, qui souffrent d'une image négative.

La situation peut d'ailleurs se trouver aggravée par la politique de découpage des secteurs scolaires. On aimerait que ce découpage respecte lui aussi le principe d'hétérogénéité du public. Au contraire l'administration contribue parfois, à travers la définition de la carte scolaire, à créer des poches d'homogénéité négative - comme dans ce collège de ZEP qui, en raison du découpage, n'accueille pratiquement que des élèves en difficulté scolaire ou sociale (généralement les deux). Tout concourt alors, selon l'expression d'un interlocuteur, à faire de cette ZEP une " zone à éviter en priorité "...

De fait, dans ces cas-là, on observe que les élèves issus des classes moyennes et supérieures sont inscrits au collège privé, l'établissement public n'accueillant par exemple que 70% de l'effectif attendu. Les familles craignent que le collège ne garantisse pas à leurs enfants des conditions de scolarité à la fois sereines et stimulantes. Ailleurs, la qualité des prestations offertes par un collège privé coûte chaque année à son concurrent public l'équivalent d'une division de 6ème.

Il arrive aussi que les dérogations accordées par l'inspecteur d'académie soient jugées trop généreuses. Dans l'un des collèges observés, elles concernent 30 élèves par an. Cette " hémorragie ", priverait le collège, selon son principal, de cinq " locomotives " par classe de 6ème.

Devant les risques de la concurrence, les établissements ne demeurent pas inactifs. Ils réagissent au contraire par divers moyens :

- par une **politique d'image**, en cherchant se faire connaître des familles (journées portes ouvertes), des entreprises (stages), des médias (événements sportifs, opérations diverses...)

- par un **effort de modernisation**, par exemple en matière de multimédia (à l'instar d'un collège du sud-ouest qui s'est doté d'un serveur télématique permettant aux parents de consulter les notes, de suivre l'évolution des résultats...)

- par la mise en place de **structures attractives** susceptibles de retenir certains élèves.

Sans figer le système ni le priver des vertus émulatrices de la concurrence, on est néanmoins tenté d'inviter les inspecteurs d'académie à veiller à un aménagement équilibré des structures (pour éviter de constituer des " ghettos " ou au contraire des aires d'élitisme) et à se montrer particulièrement vigilants dans l'octroi des dérogations.

1.2. Les articulations inter-cycles

De par sa position dans le dispositif éducatif et plus encore de par ses missions, le collège, “ école moyenne ”, est un lieu de passage. Il lui revient d’assurer un relais. D’où l’extrême importance de ses relations avec ses partenaires tant en amont (enseignement du premier degré) qu’en aval (second cycle secondaire).

Or, il se comporte trop souvent comme une entité autonome, une sorte de monade éducative. Le déficit est surtout sensible en aval.

1.2.1. La liaison amont : CM2-6ème

Il existe des cas d’insuffisance manifeste. Dans un des collèges de l’échantillon, la liaison CM2-6ème est annoncée mais n’a pas décollé. Les quelques éléments mis en place l’an dernier (visite du CDI par les CM2, actions communes en arts plastiques) n’ont donné lieu à aucun suivi ni à aucune suite (elles n’ont pas été reconduites).

Lorsqu’un même constat a lieu dans des établissements inscrits en ZEP, il est plus regrettable encore : que peut signifier alors la notion même de “ projet ” de ZEP?

Dans d’autres cas, les relations sont modestes ou réduites à la portion congrue. On signale, par exemple, que les relations s’intensifient entre professeurs et instituteurs (constitution en commun des classes de 6ème, invitation aux conseils de classe de 6ème) mais qu’elles n’ont pas encore débouché sur des réalisations pédagogiques concrètes.

Dans d’autres cas enfin, on observe une relation dense et réussie. Ainsi, dans un collège de l’Est, enseignants de CM2 et de 6ème se retrouvent pour commenter et analyser les résultats de l’évaluation à l’entrée au collège. Ces réunions s’étalent sur deux journées en présence de l’IEN de circonscription. Dans un autre de la région parisienne, une coopération s’est instaurée autour de la lecture, avec mise en place d’ateliers communs (lecture-théâtre, lecture rapide...).

1.2.2. La liaison aval : 3ème-lycées

La coopération est inégale, et généralement fort réduite. Hormis l’information des élèves de troisième sur les structures existantes, et le retour des résultats obtenus en fin de seconde, qui est réglementaire, les initiatives sont rares : au mieux quelques réunions sur les programmes, au sein de chaque discipline, entre les professeurs de collège et ceux de lycée.

Cette coopération n’est pas seulement inégale, mais inégalitaire. On a le sentiment de relations difficiles entre les partenaires. Dans ces rencontres, les enseignants de lycée auraient tendance à se contenter d’énoncer leurs prérequis : “ le lycée décide, les collèges exécutent ”, affirme un principal - et d’ajouter : “ j’ai encore un peu des culottes courtes! ”

Il est en outre frappant de constater que proximité géographique ne signifie en rien proximité institutionnelle. Elle ne se traduit presque jamais par une collaboration pédagogique particulière, même - ce qu’on a du mal à admettre- dans les cités scolaires incluant collège et lycée. C’est affaire de mentalité plus que d’organisation de l’espace.

2. LES RELATIONS AVEC LES USAGERS

2.1. L’accueil des élèves

Dans la plupart des collèges visités, un réel effort d’accueil est accompli au bénéfice des élèves de 6ème. Il se situe généralement un peu en amont mais peut également, à la rentrée, donner lieu à des actions d’intégration.

2.1.1. Le futur élève de sixième est préparé à son entrée au collège

Partout, les futurs collégiens sont invités à visiter, avant les grandes vacances, leur futur établissement.

Dans plusieurs cas, ils ont la possibilité de suivre les cours pendant une journée, chacun étant pris en charge par un jeune collégien qu'en général il connaît déjà. Ils reçoivent un livret d'accueil, éventuellement préparé avec la collaboration des élèves, qui présente le collège et ses règles de vie. Les parents sont fréquemment conviés eux aussi. Elèves et parents peuvent déjeuner ce jour-là à la cantine.

2.1.2. Dans certains cas, le nouvel arrivant bénéficie d'actions d'intégration

A la rentrée de septembre, une journée d'accueil spécifique est organisée, comme dans ce collège aquitain où, le matin, les élèves sont pris en charge par le professeur principal avant de l'être, l'après-midi, par tous les autres professeurs. Les parents sont reçus la semaine suivante par les équipes enseignantes pour faire le point et présenter l'établissement (70% des familles sont alors présentes).

Dans un autre établissement, un séjour de deux jours et demi est organisé, dès la rentrée, pour toutes les classes de 6ème dans un CREPS (centre régional d'éducation populaire et de sport) situé dans une ville proche. Tous les professeurs intervenant en sixième y participent, ainsi que le personnel administratif du collège. La pratique d'activités extra-scolaires permet ainsi aux nouveaux de faire rapidement connaissance, de mieux s'intégrer et de percevoir différemment le monde des adultes. L'expérience est jugée très positivement.

On peut donc dire que **l'accueil des sixièmes est un domaine dans lequel l'institution a progressé**. Le lycée pourrait utilement s'inspirer de cette expérience pour réaliser le même effort en direction des ex-collégiens qu'il reçoit.

2.2. La place des parents

Parce qu'elle ne fait qu'en procéder, l'hétérogénéité des élèves n'a d'égale que celle de leurs parents... On enregistre ainsi, dans les collèges observés, deux tendances inverses :

a) Dans de nombreux établissements, **une sorte d'absentéisme des familles**, qui ne jouent pas leur rôle de relais naturel. Dans l'un d'eux, on dit que deux familles sur trois ne sont jamais venues au collège. Ailleurs, on déplore le faible taux de participation aux élections pour le conseil d'administration (moins de 30%) ; ailleurs encore, on signale que les parents sont peu nombreux à assister aux diverses réunions organisées en cours d'année.

Malheureusement, c'est dans les établissements difficiles (ZEP) qu'un tel constat est le plus fréquent. Les parents s'abstiennent, soit en raison d'une pratique insuffisante de la langue, soit parce qu'ayant naguère connu eux-mêmes une scolarité difficile, ils vivent sur des représentations négatives de l'institution scolaire et s'y sentent mal à l'aise.

Ainsi, bien souvent, les professeurs constatent que ce sont les parents qu'ils souhaiteraient le plus rencontrer qui précisément ne viennent pas. D'aucuns ajoutent qu'à l'inverse, ils voient très souvent certains parents dont ils jugent l'assiduité moins nécessaire...

b) Dans quelques cas, en effet, on note de la part des familles **une volonté de présence un peu pesante**

Certains des parents rencontrés disent qu'ils souhaiteraient être mieux informés de la vie de l'établissement et davantage associés à son fonctionnement. Ils expriment parfois leur frustration de n'avoir pas "voix au chapitre" dans le domaine de l'organisation pédagogique. Selon eux, les enseignants acceptent mal d'aborder avec eux le domaine de la pédagogie ou celui des difficultés rencontrées dans l'exercice du métier.

De leur côté, certains professeurs, et même certains chefs d'établissement ressentent ce désir de collaboration comme une volonté d'ingérence. Ils soulignent le caractère "envahissant" de certains

parents, leur propension à s’immiscer dans la gestion du collège et dans le champ des méthodes pédagogiques. Est-il besoin d’ajouter que le phénomène n’est observable que dans des établissements situés en secteurs favorisés?

On y déplore aussi le “ consumérisme ” des familles, comme dans ce collège de la région parisienne dont 70% des élèves sont issus de familles de cadres, professions intellectuelles ou libérales. Ce milieu globalement aisé se montre particulièrement exigeant, et en même temps fortement individualiste, adoptant une attitude utilitariste à l’égard du collège - attitude qui confine parfois à la condescendance, avec jugements de valeur sur les enseignants et leur pédagogie, et qui se traduit chez les enfants eux-mêmes par des comportements d’ayants-droit.

Ces observations contrastées conduisent à s’interroger sur ce que devrait être la place des parents dans l’institution collégienne. Depuis des années, il est de bon ton de vouloir privilégier le partenariat avec les familles, et nul n’ignore le poids des associations de parents dans la vie publique. Il convient, bien évidemment, de renforcer - ou d’établir, lorsqu’ils n’existent pas- les contacts avec les familles afin d’en faire les relais éducatifs qu’elles devraient être. Dans le même temps, il est clair qu’accroître davantage la place des parents dans l’institution reviendrait de fait à accroître la place de certains parents, favoriser une attitude consumériste qui ne peut profiter toujours qu’aux mêmes, et prendre le risque d’aggraver ainsi les disparités.

3. LA POLITIQUE DE L’ETABLISSEMENT

3.1. Le projet d’établissement

Instauré dans les collèges il y a plus de quinze ans dans le cadre de la première “ rénovation ”, rendu obligatoire par la loi d’orientation du 10 juillet 1989, le projet d’établissement devrait être l’axe fédérateur des actions conduites et l’horizon de toutes les pratiques.

Or, le constat est bien différent.

Il existe, bien sûr, de vrais projets d’établissement, mais cette situation ne concerne qu’une minorité de collèges - en général les plus difficiles, ceux qui sont confrontés aux plus graves problèmes.

Partout ailleurs, **la situation apparaît beaucoup moins favorable :**

- Dans certains cas, l’établissement ne dispose d’aucun projet. Naturellement, recevant la visite d’un inspecteur, il assure qu’il y travaille... Il ne s’en trouve pas moins dans l’illégalité.

- Souvent, même s’il peut produire un document, il n’a pas de projet digne de ce nom. Il s’agit davantage d’une somme d’actions avantageusement présentées sur le papier que de l’expression d’une volonté collective autour d’objectifs clairement définis. Il n’est d’ailleurs souvent que de constater l’étonnement des professeurs lorsqu’on les interroge sur les orientations fondamentales du projet... Si des actions sont engagées, elles sont manifestement le fait d’individualités ou de groupes restreints et non d’une démarche commune.

L’absence ou l’insuffisance du projet d’établissement est en effet toujours l’indice qu’il n’existe pas, dans cet établissement, de vrais comportements collectifs.

3.2. L’orientation des élèves

L’orientation scolaire et professionnelle des jeunes constitue l’une des missions du collège. Or, cette mission est assurée de manière assez peu satisfaisante : si un travail d’aide à l’orientation est généralement assuré, on ne perçoit pas en effet de politique générale de l’orientation de la part des collèges, ni même de stratégies claires au sein de chaque établissement.

3.2.1. Un travail d'aide à l'orientation est généralement assuré

Cette aide prend trois formes essentielles :

- L'éducation à l'orientation

La circulaire du 31 juillet 1996 sur l'éducation à l'orientation à partir de la classe de 5ème n'est pas encore mise en oeuvre par tous les collèges. Lorsqu'ils le font, la tâche est assurée pour l'essentiel par le professeur principal, avec le soutien du conseiller d'orientation-psychologue (COP).

- Les informations générales

Elles s'adressent prioritairement aux classes de 3ème, et prennent la forme de réunions d'information en présence des parents, notamment avec les proviseurs des lycées et lycées professionnels d'accueil. Il n'est pas rare non plus que des professionnels interviennent dans les collèges pour y présenter leurs métiers.

- Les conseils individuels

Ils sont assurés par les COP qui reçoivent, à la demande, parents et élèves.

3.2.2. On ne perçoit pas de politique générale de l'orientation

a) Le constat est celui d'une somme de pratiques très diverses d'un collège à l'autre.

Ainsi, la politique du redoublement est très variable : ici, on relève un fort taux de redoublement, si bien que l'élève effectue en moyenne le parcours collégien en cinq ans ; ailleurs, on cherche à promouvoir un redoublement " positif " limité à la population scolaire susceptible d'en faire un usage constructif.

Il en va de même de l'orientation en fin de troisième : la pratique peut être laxiste ou plutôt sélective selon les cas.

Le déterminant le plus fort semble bien être le profil sociologique du public. Ainsi, dans un milieu populaire, les familles cherchent-elles avant tout une solution de proximité. Dans le seul collège parisien de l'échantillon, au contraire, le taux de redoublement élevé en fin de 3ème (17%) s'explique par le désir des familles d'éviter à tout prix le passage en lycée professionnel (7% seulement) au profit de la seconde générale (75%).

b) Une tendance globale est toutefois perceptible

Si l'on en juge par les établissements observés, on enregistre, sur les dernières années, une baisse assez sensible de l'orientation en seconde générale et technologique (par réalisme dit-on) et une progression corrélative des entrées en seconde professionnelle. On a renoncé au volontarisme de naguère, lorsqu'il s'agissait de conduire le maximum d'élèves au niveau du baccalauréat.

c) Il manque un discours clair de la part des autorités ministérielles

Qu'en est-il, précisément, de ce fameux objectif national de conduire en l'an 2000 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ? Le slogan n'a pas toujours convaincu mais il était mobilisateur. On souffre aujourd'hui d'un certain mutisme de l'institution sur les objectifs à atteindre.

Il reste les faits : on proclame volontiers l'égalité de dignité des formations mais chacun voit bien que lorsque les services d'administration centrale calculent des taux attendus et jugent des performances des établissements, le passage en seconde générale et technologique est tenu pour un meilleur indice de réussite que le passage en seconde professionnelle...

3.2.3. On ne perçoit pas non plus de stratégies claires au sein de chaque collège

Il faut noter d'abord le fréquent silence des projets d'établissement (lorsqu'ils existent) sur ce point. Ils n'abordent pas la question de l'orientation des élèves, ou bien disent vouloir favoriser " une orientation positive ", ce qui est, on en conviendra, une autre façon de ne pas l'aborder.

Restent le poids des traditions et l'influence des personnes. De ce point de vue, le fonctionnement des conseils de classe est d'évidence un fort enjeu de pouvoir, où règne en général le professeur principal ou le chef d'établissement.

L'influence de ce dernier est considérable, comme le révèlent souvent les mutations : " autre principal, autres flux ", est-on tenté d'écrire... Dans un cas, par exemple, le nouveau chef d'établissement a engagé une réflexion sur les redoublements, qui lui paraissaient trop nombreux : le pourcentage a connu aussitôt une chute sensible. Dans un autre, l'arrivée d'un nouveau principal s'est traduite par d'importants transferts vers les 4èmes technologiques, ce chef d'établissement jugeant préférable que certains élèves s'orientent vers des voies professionnelles susceptibles de leur assurer un métier.

Comme on le voit, **un net déficit de politique est perceptible à tous les niveaux en matière d'orientation**. Faute d'une telle politique, le hasard des lieux et des personnes décide bien souvent du destin scolaire -et partant professionnel et social- des jeunes collégiens. Constat dont on ne saurait évidemment se satisfaire.

CHAPITRE 2 : LE COLLEGE, LIEU D'EXERCICE DE LA FONCTION PEDAGOGIQUE

L'IGAEN n'ayant pas vocation à juger de la pratique des programmes, de la qualité de la didactique ou du contenu de l'acte pédagogique, on s'en tiendra ici aux questions d'organisation des structures, de vie scolaire et d'application des textes. Seront successivement abordés la mise en oeuvre de la réforme du collège, la constitution des classes et le traitement réservé aux élèves en difficulté.

1. LA MISE EN OEUVRE DE LA REFORME DU COLLEGE

On avait pu constater l'an dernier, dans le cadre du suivi permanent des établissements, que la " rénovation " avait quelque difficulté à se mettre en place, faute sans doute d'avoir été bien comprise : le " nouveau " collège ressemblait à s'y méprendre à l'ancien...

Le constat reste à peu près identique cette année. Les enseignants paraissent peu ou mal informés des objectifs fondamentaux de la réforme, laquelle ne suscite guère d'enthousiasme. Certes, les nouveaux programmes sont entrés en application, mais les évolutions attendues en termes de structures et de méthodes sont rarement au rendez-vous.

1.1. Les évolutions attendues

Rappelons que le collège est désormais organisé en trois cycles : le cycle d'adaptation (classe de sixième), le cycle central (classes de cinquième et de quatrième), le cycle d'orientation (classe de troisième).

A la rentrée 1994 a été expérimentée la nouvelle classe de 6ème, expérimentation généralisée à la rentrée 1995, avec entrée en vigueur de nouveaux programmes à la rentrée 1996. Puis en 1995 a été expérimentée la nouvelle classe de 5ème, avec généralisation en 1996. Enfin en 1996 a été expérimentée la nouvelle classe de 4ème, avec généralisation à la rentrée dernière.

On devrait trouver en principe dans chaque collège : des actions de consolidation (en 6ème), des parcours diversifiés (en 5ème), des études dirigées ou encadrées (en 6ème et 5ème) et une éducation aux choix d'orientation (à partir de la 5ème).

1.2. Les constats

Au regard de ces normes théoriques, la situation demeure largement déficitaire : seuls un ou deux établissements, dans l'échantillon considéré, les ont intégralement et simultanément mises en pratique.

1.2.1. La classe de 6ème de consolidation

La majorité des collèges observés ont refusé de mettre en place une structure spécifique, l'idée soulevant **des réserves de principe** : on y voit un risque de filiérisation. Dans un collège inscrit en ZEP, par exemple, on s'est refusé à créer une structure propre, afin de ne pas constituer une division d'élèves étiquetés d'emblée comme difficiles.

Là où elle s'est mise en place, la sixième de consolidation n'est souvent qu'une classe à effectif allégé - ce qui ne constitue sans doute pas une démarche suffisante.

Le souci de consolider des acquis lacunaires ou fragiles n'est cependant pas absent. Mais il se réduit à quelques actions de remédiation et de soutien en français, en mathématiques et en anglais.

1.2.2. Les parcours diversifiés en classe de cinquième

Selon la circulaire du 27 février 1997, ils visent "à faire accéder des élèves différents aux objectifs communs de savoir et de savoir-faire qui doivent être atteints au terme du cycle central". Il s'agit donc d'une pédagogie du détour, qui s'appuie sur les goûts ou les forces de l'élève.

Bien des collèges ont utilisé cette possibilité. Dans l'un des établissements visités, par exemple, on a pu consacrer aux parcours diversifiés 4 H hebdomadaires, par application aux disciplines des horaires-plancher permis par la réforme.

Pourtant, la formule ne semble pas avoir suscité une adhésion générale. On s'étonne, parfois, de ne rien trouver en la matière, alors même que certains élèves éprouvent de graves difficultés dans le cadre de la pédagogie traditionnelle.

Dans plusieurs cas, l'expérience a été tentée l'an dernier puis abandonnée car considérée comme un échec (difficulté d'organisation, efficacité pédagogique douteuse).

1.2.3. Les études dirigées ou encadrées

L'idée est déjà ancienne, puisqu'elle remonte à la première rénovation des collèges, en 1982. Aussi donne-t-elle lieu à **des actions parfois intéressantes**. Mais les études dirigées ne constituent encore qu'une pratique limitée : d'une part, elles ne concernent qu'une minorité d'élèves (parfois quelques-uns seulement), d'autre part, elles sont souvent laissées à la charge des surveillants et engagent peu les enseignants. De manière générale, en effet, ces derniers manifestent peu de disponibilité pour ce type d'activité. On ne peut que le regretter.

1.2.4. L'éducation aux choix d'orientation

Elle devrait, en principe, être mise en place dès la classe de cinquième.

En réalité, comme on l'a vu, ce n'est pas partout le cas. Cette action demeure la plupart du temps **limitée**. Il arrive qu'elle ne soit même pas tentée.

1.3. Les raisons des lacunes enregistrées

Il est clair que la mise en place du nouveau collège se heurte à des difficultés, de deux ordres au moins :

- Le poids de la routine

On constate qu'une marge de manoeuvre serait possible si l'on s'en tenait aux horaires "plancher", mais qu'il est particulièrement difficile de faire accepter aux enseignants, pris discipline par discipline, une remise en cause de leurs habitudes. Seule cette remise en cause, pourtant, serait de nature à dégager des moyens pour des innovations pédagogiques.

- Le scepticisme des acteurs

On perçoit assez clairement, dans le corps enseignant, un sentiment de fatalisme, mais plus encore de scepticisme devant la succession des "rénovations" du collège (le mot est particulièrement usé). Une principale se fait ainsi l'écho d'une lassitude des enseignants devant "la réforme continue" et d'une réticence devant toute démarche vécue comme "imposée par l'administration". Dans leur majorité, ils ne croient plus guère à l'efficacité des réformes venues d'en haut. Faute de pouvoir les contourner, ils les appliquent en les "amortissant".

2. LA CONSTITUTION DES CLASSES

Le principe de l'hétérogénéité des classes, à la base du collège unique, est globalement respecté. Mais il subit quelques aménagements.

2.1. Le principe est globalement respecté

De façon générale, **les élèves sont accueillis dans des divisions hétérogènes**. Ce souci de non-discrimination est d'ailleurs l'une des raisons de la non-mise en place de classes de consolidation en 6ème. L'action de consolidation est alors menée à l'intérieur de chaque division de 6ème, par une approche individualisée des élèves en difficulté. Dans le même souci, un collège de ZEP, à partir de leur dossier du primaire, veille à répartir les bons élèves entre toutes les divisions de 6^{ème} ; en 5ème, les latinistes sont eux aussi répartis entre plusieurs divisions.

Au delà du respect d'une obligation réglementaire, on garde en général foi aux vertus du principe, en se fondant au besoin sur l'expérience comme dans ce collège rural où l'on avait créé une classe de 6ème homogène faible à effectif allégé avant d'y renoncer au profit de classes hétérogènes, en constatant que les élèves faibles sont ainsi davantage stimulés. Dans un autre établissement, on a supprimé la classe de 5ème dite bilingue, pour éviter d'avoir des classes à deux vitesses en privant toutes les autres divisions des moteurs indispensables que constituent les meilleurs élèves.

2.2. Le principe subit des aménagements

2.2.1. Il existe des structures spécifiques réglementaires

On citera pour mémoire les SEGPA, qui scolarisent des élèves inaptes au modèle scolaire traditionnel, et les classes de 4ème et 3ème technologiques, qui pour l'heure subsistent.

On trouve souvent aussi, notamment dans les collèges situés en ZEP, de nombreuses classes de 4ème d'aide et de soutien (AES) et de 3ème d'insertion. Leurs objectifs sont la remotivation de l'élève, sa

responsabilisation et son autonomie par une pédagogie adaptée et la découverte de l'entreprise à la faveur de stages...

2.2.2. On observe aussi des aménagements de fait :

- Des **structures protégées**, comme dans un collège de ZEP breton où ont été mises en place une 6ème et une 5ème à effectifs allégés (pour des élèves ayant un grand retard scolaire et de médiocres résultats aux tests d'évaluation).

- Des **structures d'excellence** : classes bilingues (même en ZEP, dans l'espoir de retenir de bons élèves), classes dites "européennes", avec enseignement d'anglais renforcé (les élèves y sont admis à l'issue d'un test de compétence).

2.3. Quelques risques de filiérisation

2.3.1. Trois cas atypiques

Dans trois collèges de l'échantillon, le principe de l'hétérogénéité des classes a été gravement méconnu. Dans le premier, les classes de 6ème sont constituées, en liaison avec les maîtres de CM2, en classes homogènes de niveau. Il s'agit d'ailleurs de classes de niveau au double sens scolaire et social, tant l'examen des catégories socio-professionnelles est à cet égard édifiant.

La situation est plus flagrante encore dans le second. De la 6ème à la 3ème, le collège répartit ses élèves de façon homogène dans des classes de niveau (de A, la meilleure, à H, la plus faible). Cette répartition est assurée par les enseignants. Par ailleurs, les enveloppes d'heures d'enseignement attribuées à chacune de ces divisions sont rigoureusement identiques. Cette indifférenciation dans l'attribution des moyens signifie qu'on ne se préoccupe pas de "donner plus à ceux qui ont moins".

Quand on examine la répartition des élèves de 6ème du point de vue des catégories socio-professionnelles des familles, on constate là encore que les classes A et B accueillent les enfants des cadres supérieurs, professions libérales et enseignants, et les G ou H le maximum d'enfants d'ouvriers et de chômeurs. C'est dire que le système de répartition homogène des élèves non seulement ne contribue pas en général à la réduction des inégalités sociales, mais au contraire tend à les aggraver.

Il s'agit *de facto* d'une reconstitution de filières plus conformes à l'appartenance sociale des familles qu'à l'objectif de réduction des inégalités sociales qui est par principe celui de l'Ecole publique.

Dans le troisième établissement, sur la pression d'une majorité de familles et d'enseignants, on a systématisé une structure pédagogique clairement ségrégationniste, sur la base de l'enseignement des langues. En outre, les mauvais élèves sont regroupés dès la 6ème dans certaines divisions à numérotation paire, et marqués comme tels ("Les sixièmes 6 sont infects!" n'hésite pas à déclarer la principale...). Comme on s'en doute, les résultats des bonnes classes sont satisfaisants, et ceux des mauvaises très médiocres.

2.3.2. La situation des 4èmes AES et 3èmes d'insertion

La circulaire n° 97-134 du 30 mai 1997 précise : "l'objectif du dispositif d'aide et de soutien en quatrième est de préparer les élèves à rejoindre un cursus ordinaire de formation". Or, on retrouve très souvent en 3ème d'insertion les élèves de 4ème AES de l'année précédente : cette systématisation fréquente du passage de 4ème AES à 3ème d'insertion n'est pas conforme aux finalités affichées du dispositif et pose, de fait, les bases d'une filière.

Une solution toute simple qui vient à l'esprit, si réellement on veut éviter cette filiérisation, serait d'éviter d'implanter simultanément ces deux structures dans le même collège...

2.3.3. Le critère des langues

Le choix des langues vivantes (et dans une moindre mesure anciennes) est assez souvent un facteur d'anti-hétérogénéité, d'élitisme ou au contraire de relégation.

Ainsi, des classes homogènes ont tendance à se créer avec la sélection par l'allemand (même si la pratique de cette langue est en recul sensible). Le système des options peut faciliter l'émergence de bonnes classes, telles les fameuses "classes Camif" composées majoritairement d'enfants d'enseignants, à la limite de la cooptation latente voire du "délit d'initié".

A l'inverse, des classes de niveau négatives peuvent également apparaître, comme c'est le cas dans un collège de centre ville où les élèves en difficulté se retrouvent regroupés, au titre de la LV2 espagnol, dans une division que les parents des autres élèves s'appliquent soigneusement à éviter.

Au bout du compte, et en dépit de ces entorses à la loi de l'hétérogénéité, on peut dire que le principe de la classe hétérogène prévaut, même s'il est pondéré par des facteurs comme le choix des options. Il est cependant frappant de constater que, dans les collèges les plus difficiles, **les professeurs expriment de plus en plus fortement le souhait de deux structures spécifiques opposées : d'une part des structures valorisantes** (classes bilingues, sections sportives...), **d'autre part des structures d'accueil pour une frange d'élèves en graves difficultés scolaires ou comportementales** (structures permettant un suivi pédagogique particulier). On a aujourd'hui besoin, semble-t-il, d'inventer d'autres réponses au problème des élèves en situation d'échec.

3. LE TRAITEMENT RESERVE AUX ELEVES EN DIFFICULTE

Le collège unique implique l'hétérogénéité des classes et exige une gestion adaptée de ce public hétérogène, notamment une prise en charge particulière des élèves les plus faibles.

La question se pose particulièrement dans les environnements défavorisés ou dans les collèges ne disposant pas de structures adaptées (structures spécifiques homogènes) telles les 4ème AES et 3ème d'insertion ou surtout les SEGPA : l'absence de SEGPA dans un collège donné ou dans un établissement proche l'oblige à scolariser dans ses classes indifférenciées l'intégralité des élèves de son secteur. **Il convient d'ajouter ici que la perspective d'une disparition des classes technologiques, la technologie étant fondue dans le tronc commun, suscite davantage d'inquiétudes que d'approbations.**

Les causes de l'échec scolaire sont bien connues. Elles peuvent être d'ordre psychologique ; elles sont la plupart du temps de nature sociale. Les situations socio-économiques difficiles créent, selon le principal, "des difficultés structurelles psychologiques et morales qui génèrent un non-investissement scolaire". Les enseignants pour leur part incriminent volontiers le manque d'encadrement des enfants à la maison : "Ils rentrent, dînent puis s'installent devant la télé ou sortent quel que soit leur âge"...

Les moyens disponibles pour lutter contre l'échec varient selon les établissements. Il va de soi qu'une dotation horaire globale (DHG) favorable constitue un atout. Mais la récente réforme des collèges offre elle aussi certains moyens d'action : selon un principal, si l'on appliquait les horaires-plancher de la réforme, il resterait une marge de manoeuvre non négligeable (8,6 % des moyens); mais, on l'a dit, il est bien difficile de faire accepter aux enseignants certaines remises en cause de leurs habitudes pour introduire l'innovation...

Sauf dans les rares cas déjà signalés, où tout se passe comme si l'enseignement et les méthodes pédagogiques retenues étaient destinés aux seuls bons élèves, sans qu'on cherche aucunement à combler les lacunes des autres, le souci de traiter autrement les élèves en difficulté, même s'il est inégal selon les collèges, est partout présent. Cette prise en charge spécifique est en vérité à ce point une nécessité qu'il n'est guère possible à un établissement de s'y soustraire. Ce qui les différencie concerne plutôt le degré de priorité accordé à cette prise en charge et les moyens retenus pour la mettre en oeuvre, tant dans la classe elle-même qu'en dehors de la classe.

3.1. Le traitement dans la classe elle-même

La réponse générale à l'hétérogénéité, c'est évidemment la pratique d'une **pédagogie différenciée**, qu'elle passe par les structures ou par les méthodes.

3.1.1. Les actions par les structures

Les principales actions sont :

- Les classes de consolidation rendues possibles par la récente rénovation du collège (mais, comme on l'a constaté, elles sont peu nombreuses).

- La constitution de groupes de niveau-matière, notamment en anglais, français et mathématiques. Il s'agit souvent d'une forme de consolidation ciblée comme dans cet établissement de région parisienne qui parle de "dispositif intégré de consolidation" : des tests préliminaires permettant de détecter les difficultés de chacun des élèves, ceux-ci sont ensuite répartis par ateliers thématiques (ex : français). Il s'agit donc d'une action de remédiation et de soutien apportée à des groupes restreints.

- Enfin, formule plus traditionnelle et sans originalité, la création de classes à effectif allégé ou, lorsque les moyens le permettent, le dédoublement. C'est là sans doute une solution de facilité (ne pense-t-on pas alors autant au confort des enseignants qu'à l'intérêt des enseignés ?) mais il est certain qu'elle rend plus aisé, en tous cas dans les établissements difficiles, un enseignement individualisé.

3.1.2. Les actions par les méthodes

- La mise en place de parcours diversifiés

La formule est issue elle aussi, on l'a vu, de la récente réforme. On peut citer quelques exemples de ces parcours : art pictural à travers l'histoire, météorologie et mathématiques, formes et couleurs, journal des élèves (en technologie), construction d'un jeu de société médiéval...

Destinés à permettre à chaque élève d'accéder au savoir par le chemin le plus adapté, les parcours diversifiés sont souvent motivants pour les élèves. En revanche, on signale parfois un désinvestissement des bons élèves, et on enregistre, ici et là, un abandon de la formule. Ne court-on pas le risque, en effet, d'une pédagogie au rabais ?

- Les classes à dominante

Dans un collège où les parcours diversifiés de l'an dernier, précisément, ont été abandonnés, on leur a substitué des classes à dominante autour de trois thèmes : théâtre, images, environnement. Ces activités sont conduites par un groupe interdisciplinaire d'enseignants qui s'appuie sur l'utilisation des ressources locales (par exemple le festival de la bande dessinée que la ville accueille chaque année).

De même, dans un établissement de ZEP, on trouve une classe à option musicale : trois divisions (entières) de 6ème, de 5ème et de 4ème sont concernées, à raison de 3 hebdomadaires, ce qui donne à ces classes une coloration particulière.

- L'utilisation d'instruments appropriés

Il faut citer ici le recours aux nouvelles technologies, l'utilisation de didacticiels (logiciels disciplinaires) comme "Elsa" destiné à améliorer la lecture en classe de 6ème.

Le dispositif "Gerex" ("groupes d'études et de recherches expérimentales") est également utilisé dans certaines classes de 6ème pour remédier aux déficiences constatées en lecture et en expression, et rendre l'élève plus autonome et plus responsable.

3.2. Le traitement hors de la classe

Là encore, diverses actions sont possibles :

3.2.1. Les études

Plusieurs types d'études existent. On distingue d'ordinaire études simplement surveillées et études dirigées, ou encadrées (les plus intéressantes).

Certaines s'adressent à une classe entière, les élèves pouvant faire appel, en tant que de besoin, aux adultes qui les encadrent. D'autres concernent des groupes plus restreints, comme dans ce collège de ZEP où elles sont destinées à certains élèves de 6ème et de 5ème : en fin d'après-midi, les élèves reçoivent une collation prise en charge par le collège sur le fonds social pour les cantines, puis une aide aux devoirs par groupes de huit à dix, aide assurée par des professeurs, des surveillants, ou des membres d'une association familiale.

Dans certains cas, l'intervention est concentrée sur la frange la plus faible des élèves. Elle permet alors un véritable suivi individuel.

Divers intervenants "dirigent" ces études. La plupart du temps, les séances sont encadrées par des professeurs, des surveillants, des appelés du contingent ou des aides-éducateurs (leur arrivée a accru considérablement les ressources en la matière). Parfois, on rencontre d'autres intervenants : élèves de terminale d'un lycée voisin, parents volontaires, membres d'une association de quartier...

La présence de ces intervenants extérieurs n'est pas toujours bien admise. Ainsi, dans un collège de grande ville, un travail de remédiation avait été mis en place avec l'aide de bénévoles extérieurs, appartenant à des associations. Les enseignants s'y sont opposés (sur le thème : "gestion de la pénurie", alors même que leur collège est fort bien doté) et, après une motion en conseil d'administration, il a été mis fin à l'expérience. Ces enseignants, qui disent ne pas avoir eux-mêmes les moyens d'agir, ont ainsi préféré que rien ne soit fait plutôt que sans eux.

3.2.2. L'aide personnalisée

Dans l'un des établissements visités, les élèves de 6ème en difficulté sont repérés à l'aide de tests mis au point par les professeurs. Ils bénéficient de travaux en groupe, d'entretiens individuels qui permettent une approche éducative globale de leur personnalité, puis d'une évaluation périodique avec envoi des bulletins aux familles.

Dans un autre, inscrit en ZEP, on a mis en place un "contrat local d'accompagnement scolaire" : une dizaine d'élèves de 6ème connaissant des difficultés bénéficient de modules de quatre semaines d'aide scolaire. Les séances ont lieu après la classe du soir, à raison de 2 H hebdomadaires (soit au total 8 H par élève). Elles mobilisent deux professeurs et une animatrice, et exigent une condition : l'élève doit impérativement être accompagné par l'un de ses parents au moins.

Enfin, il faut citer le tutorat qu'assurent parfois de grands collégiens à l'égard des plus jeunes (tutorat des 6èmes par des 3èmes). Un collège rural pratique, sur le même principe, une "entraide-élèves" : parrainage d'élèves de 6ème ou de 5ème par des élèves de 5ème (pour les 6èmes), de 4ème ou de 3ème. Une trentaine de binômes fonctionnent ainsi régulièrement. C'est le principe de la méthode dite "requin rémora" (qui fait travailler ensemble un petit et un grand).

3.2.3. L'utilisation du CDI

Elle peut constituer un mode de soutien scolaire, comme dans un établissement de la région parisienne où les élèves de 6ème travaillent en groupes au CDI une fois par semaine avec trois objectifs : acquisition des méthodes d'utilisation des ressources du centre, intégration et socialisation des nouveaux élèves, éducation à la citoyenneté à travers la gestion des prêts et du budget du centre. Mais on verra par la suite que cette situation n'est pas partout la règle.

3.3. Les résultats obtenus

On aimerait, fort de l'expérience, pouvoir classer les différentes démarches observées sur le critère de leur efficacité, et promouvoir les plus pertinentes. Malheureusement, force est de constater qu'il n'existe pas, en la matière, de panacée.

Certes, on rencontre des cas de réussite manifeste, comme dans ce collège de ZEP breton : à l'entrée, on constate retards et médiocres résultats à l'évaluation ; en fin de 3ème, les résultats (orientation, brevet) sont satisfaisants ; le secret de cette réussite réside dans un engagement résolu des professeurs et l'application de méthodes innovantes.

Ailleurs, en dépit du souci des enseignants de lutter contre l'échec en diversifiant les méthodes, les résultats demeurent décevants (même s'il est permis de se dire qu'ils seraient pires encore sans les actions entreprises).

De là une interrogation qui parfois se fait jour sur la pertinence même du collège unique et de son principe fondateur, l'hétérogénéité des classes.

4. LE DIPLOME NATIONAL DU BREVET

Avant de quitter le domaine de la pédagogie, il convient d'évoquer ici brièvement le diplôme national du brevet (souvent incorrectement appelé "brevet des collèges").

Héritier du BEPC, celui-ci garde une grande place dans la culture des collèges, comme dans celle des collégiens et de leurs familles. Il est considéré et traité comme un indicateur important.

Le fait est qu'il mobilise fortement non seulement les élèves mais les équipes, à l'instar de ce collège de l'est qui, constatant en 1996 des résultats médiocres (62,8% de réussite contre 67,2% dans le district), a mis en place études dirigées et brevets blancs pour renverser la situation et obtenir, dès l'année suivante, 73,8% de réussite (contre 69,9% dans le district).

Les résultats d'un collège doivent pourtant être appréciés avec prudence. De faibles effectifs les rendent souvent fluctuants d'une session à l'autre. En outre, le fait que l'examen comporte à la fois une part d'épreuves ponctuelles et une autre de contrôle continu ne peut qu'inciter à la prudence dans l'interprétation, de grandes différences apparaissant d'un collège à l'autre dans l'évaluation par contrôle continu. Le résultat global peut aisément être faussé par une notation particulièrement favorable : ainsi, dans notre échantillon, un collège de ZEP est en mesure d'afficher un pourcentage de réussite de 74% alors que ce pourcentage n'est que de 28% aux épreuves ponctuelles...

Sans conséquence sur la suite de la scolarité des collégiens, le brevet peut apparaître comme une survivance archaïque, génératrice d'effets pervers (on prépare davantage les élèves au brevet qu'à leur entrée dans le second cycle) et qui pourrait sans dommage être supprimée.

Pourtant, il serait sans doute inopportun de remettre en question son existence :

- acteurs et partenaires, on l'a dit, se montrent très attachés à ce diplôme qui garde une forte valeur symbolique;

- premier examen passé par l'élève, il présente un intérêt pédagogique certain, aussi bien dans sa préparation (avec l'organisation stimulante de "brevets blancs") que dans la passation des épreuves ponctuelles (à la fois évaluation des acquis et rite de passage);

- enfin et surtout, par son effet mobilisateur, ou remobilisateur (après la démotivation que déplorent si souvent les enseignants de 4ème), il permet de "tenir" les classes de 3ème en leur proposant un projet précis.

Dans ces conditions, il est clair que **sa remise en cause reviendrait à déstabiliser davantage encore le collège actuel.**

CHAPITRE 3 : LE COLLEGE, ESPACE SOCIAL ET LIEU DE VIE

En tant qu'espace accueillant une communauté de jeunes, le collège doit définir et appliquer des règles de vie collectives, animer cette communauté, prendre en compte aussi, dans la mesure du possible, les difficultés non scolaires de ces adolescents.

On abordera donc tour à tour ces trois questions relatives à la gestion de la discipline et de la justice, à l'animation de la vie interne et à la prise en compte des problèmes sociaux et psychologiques des élèves.

1. LA GESTION DE LA DISCIPLINE ET DE LA JUSTICE

1.1. La situation dans les collèges observés

1.1.1. Certains établissements sont confrontés à de réelles difficultés

La question de la règle commune, et donc du licite et de l'illicite, du respect de la norme et de la sanction en cas d'infraction, se pose dans toute collectivité, et tout particulièrement chez des jeunes dont on vise explicitement l'éducation.

La majorité des collèges visités ne connaissent pas de graves difficultés en ce domaine. Pourtant, on souligne souvent la dégradation du comportement des élèves : " les notions de règle, d'effort, n'existent plus ", déplorent des enseignants nostalgiques... Les élèves de 6ème sont jugés plus immatures, plus familiers aussi. On attribue volontiers cette évolution à un rythme de vie déstructuré (coucher de plus en plus tardif, absence de petit déjeuner), à un suivi familial dégradé, à l'influence néfaste d'une consommation excessive de télévision (les élèves en garderaient le réflexe de " zapper ").

Dans une minorité des collèges observés, ceux situés en banlieue difficile ou inscrits en ZEP, les problèmes de discipline peuvent être lourds. On signale par exemple une montée de l'agressivité des comportements entre élèves, ainsi qu'entre groupes sociaux (quartiers différents, filles-garçons) dans l'enceinte du collège comme à ses abords. On note que les désordres sont souvent le fait des plus jeunes, comme dans un établissement où la moitié des incidents, nous dit-on, sont imputables aux seuls élèves de 5ème.

Il est manifeste que, chez certains jeunes, la violence n'est pas clairement une valeur négative. Elle peut même fonctionner, au sein du groupe de pairs (la classe, la bande, le quartier) comme une valeur positive, un titre de légitimation et de prestige.

On observe aussi la défection du relais parental, particulièrement perceptible dans le fait que certains parents n'acceptent pas les éventuelles sanctions infligées à leur progéniture. Ainsi, dans l'un des collèges, il y a quelques mois, la CPE a été giflée par le père d'un élève puni pour s'être bagarré (elle a déposé plainte et le jugement a été sévère...).

1.1.2. La définition d'une politique fait souvent défaut

Il est étonnant, par exemple, que le projet d'établissement reste muet sur ce point, comme il arrive dans certains collèges pourtant confrontés à des problèmes de discipline.

Il est surprenant aussi que, dans certains de ces établissements, on ne garde aucune trace, aucune " mémoire matérielle " des faits, des incidents qui surviennent, et qu'on ne dispose, de ce fait, d'aucun indicateur précis, ni d'aucune vision exacte de l'évolution. Comment, dans ces conditions, fonder une action et la conduire dans la durée ?

1.2. Le traitement des difficultés rencontrées

Comme on s'en doute, les thèmes généraux de l'éducation, de la justice, de la réciprocité, ne sont pas prioritaires dans les situations d'urgence, dès lors qu'il s'agit non d'orienter des conduites générales mais de réagir à des faits précis.

1.2.1. Le traitement en interne est privilégié

Dans les cas les plus graves, on fait appel à la gendarmerie (si la sécurité est en jeu) ou, par le biais d'un signalement, à la justice (lorsqu'il y a délit).

Mais de manière générale, même dans les établissements les plus difficiles, presque tous les incidents (insultes, obscénités, menaces...) font l'objet d'un traitement en interne : sanctions ponctuelles (l'arrivée récente des aides-éducateurs semble avoir régénéré le vieux système des "colles"), exclusions de moins de 8 jours (très fréquentes) ; les exclusions de plus de 8 jours ou définitives, qui exigent la convocation du conseil de discipline, sont plus rares.

1.2.2. Parfois, les établissements mettent en place de véritables stratégies

On citera ici deux exemples. Dans le premier, les règles de discipline font l'objet d'un système de bonus et de malus attribués par les enseignants ou l'équipe de vie scolaire, venant abonder ou réduire un capital de points, avec sanctions à l'appui (l'observateur n'a pas paru entièrement convaincu de la portée éducative d'une telle arithmétique de la sanction).

Dans le second, le collège a défini une politique d'exigence quant à la civilité et une sorte de méthodologie du contrôle social fondée sur quatre principes :

- présence physique des adultes auprès des élèves, visibilité de l'autorité ;
- soutien systématique, de la part de la direction, des adultes confrontés aux élèves ;
- effectivité de la sanction à l'égard du contrevenant et isolement de celui-ci (afin d'éviter que la sanction ne devienne trophée) ;
- responsabilisation et association progressive des familles.

On perçoit de plus en plus – le fait est assez nouveau et sans doute significatif – un certain courant en faveur de la tolérance-zéro et du "tout-répressif", moins dans une perspective éducative que dans une dialectique négative incivilité-sanction.

1.3. La prévention des problèmes

Elle s'opère à travers trois types de moyens :

1.3.1. Par le dialogue et la réflexion

Dans les collèges les plus turbulents, les professeurs reconnaissent eux-mêmes qu'il convient de réfléchir au respect de la règle : " On s'habitue à des choses inacceptables ", " on compose "... D'où l'engagement, parfois, d'un travail sur la *loi*, laquelle ne constitue pas toujours une référence naturelle pour des jeunes tentés par l'individualisme.

Ici, par exemple, un club de citoyenneté fonctionne depuis quatre ans. Animé par deux professeurs et trois parents, il prépare une soirée consacrée à la lutte contre la violence, et projette de décerner un prix de la citoyenneté à certaines classes ou à certains élèves.

Ailleurs, une action intéressante est conduite en classe de 6ème, et mérite d'être citée. Elle s'est appuyée sur le constat d'un certain malaise perceptible parmi les élèves, dû aux petites brimades dont ils

étaient victimes de la part des plus grands. L'objectif est de faciliter leur intégration et de les faire devenir très vite acteurs du système. D'où un projet de formation à la citoyenneté pour cette classe : notions de droits et devoirs, de règles communes... L'action consiste en séances d'une demi-heure après la cantine, en donnant priorité à la prise de parole des élèves.

1.3.2. Par le biais de l'enseignement de l'éducation civique

A titre d'exemple, dans un petit collège rural, en classe de 6ème, chaque discipline participe à un projet global de 16 H : EPS (respect de la règle), technologie (sécurité), sciences de la vie (respect et protection de l'environnement), anglais (les différences culturelles à travers la civilisation britannique), français (textes sur le racisme), mathématiques (étude du budget d'une association)...

1.3.3. Par la refonte des règlements intérieurs

Dans plusieurs établissements, on réactualise cette année le règlement intérieur, jugé trop abstrait ou obsolète. Les élèves participent à cette élaboration en travaillant sur divers thèmes (les relations élèves-élèves, les relations enseignants-élèves, les modes de vie dans l'établissement...).

Dans d'autres, ce travail a déjà abouti. Ainsi, dans l'un d'eux, une "charte de vie scolaire" vient d'être réalisée par les élèves sous l'égide de leurs professeurs principaux. Ce texte qui, dès la rentrée prochaine, sera signé par chaque collégien, reprend droits et devoirs dans une appropriation et une contractualisation du règlement intérieur. Dans un autre, inscrit en ZEP, un "contrat de vie", prenant appui sur le concept de *respect*, s'efforce de clarifier les droits et obligations de tous : élèves, professeurs, parents.

Certains enseignants demandent l'inclusion, dans le service hebdomadaire, d'une heure de vie de la classe, au moins dans les établissements difficiles. Dès lors que ces établissements, sensibles, inscrits en ZEP ou inclus dans un site du plan de lutte contre la violence, bénéficient de moyens supplémentaires, pourquoi en effet ne pas encourager cette pratique ?

2. L'ANIMATION DE LA VIE INTERNE

L'évolution des publics qu'elle accueille oblige l'institution scolaire, et singulièrement le collège, à être davantage qu'un simple lieu de transmission des connaissances. Il lui faut prendre en charge d'autres dimensions de l'élève. Celui-ci, en outre, doit pouvoir s'y sentir à l'aise : c'est une condition non suffisante mais nécessaire de l'efficacité proprement pédagogique.

Telle est la fonction de la vie péri-scolaire qui doit préparer et renforcer l'action scolaire. On peut en attendre un effet positif sur le rapport des élèves à l'école, sur leur comportement et leur socialisation. En cela, **elle participe pleinement à la réalisation de la mission éducative.**

2.1. Des activités parfois intéressantes

Des activités socio-éducatives existent partout, plus ou moins nombreuses, plus ou moins intenses. Elles concernent le domaine de la vie scolaire, à l'intérieur de l'établissement, et celui des activités péri-scolaires, plus externes et plus ponctuelles (sorties, voyages). Elles s'exercent surtout dans le cadre des deux associations le plus souvent présentes : le foyer socio-éducatif (FSE) et l'association sportive.

Dans plusieurs cas, on souligne la richesse des actions entreprises. Ainsi, dans un petit collège, on signale que de multiples activités éducatives contribuent à une vie interne dynamique : clubs, galerie d'art, théâtre, chorale accueillant 70 élèves sur 225 (de manière générale, il semble que les chorales soient nombreuses et fréquentées). Ailleurs, on mise sur les sorties (cinéma, théâtre) et les voyages (montagne, étranger...). Ailleurs encore, grâce à l'investissement personnel d'un surveillant dynamique et passionné d'audiovisuel, un club-vidéo permet aux élèves de concevoir et présenter tous les jours un journal-vidéo.

Dans cette animation interne des établissements, la personne-clé est le CPE. Il est à même d'accomplir, s'il s'en donne les moyens, un travail remarquable auprès des élèves. Il devient alors, par exemple, le moteur de la lutte contre la violence. C'est dire que son absence éventuelle (c'est le cas dans un collège de plus de 500 élèves) constitue un grave handicap.

2.2. Une fréquente pauvreté

- Des activités qui demeurent fréquemment **embryonnaires**

Dans plusieurs cas, on observe qu'aucune activité n'est organisée à l'intention des demi-pensionnaires lors de la pause méridienne. Les élèves ne peuvent que demeurer dans la cour, jouer au ping-pong sous le préau ou se réfugier au CDI à la condition qu'une permanence y soit assurée.

Dans d'autres collèges, ce n'est pas l'offre mais la demande qui se révèle insuffisante, et l'on déplore, de la part des élèves, une désaffection à l'égard des activités de clubs.

Souvent aussi, on observe que le FSE, comme l'IGAEN l'a fréquemment souligné, n'a guère qu'un rôle financier de compte-relais. Il fonctionne comme une "machine pour adultes" alors qu'il est par nature destiné aux élèves, et ceux-ci sont peu associés à son fonctionnement (on mesure là le manque à gagner en termes d'éducation à la citoyenneté).

- Une trop fréquente **carence**

La vie scolaire n'est possible que si un véritable espace est disponible, et s'il bénéficie d'un minimum d'aménagement et d'équipement donnant aux jeunes l'envie de vivre sereinement ensemble. Faute d'un tel espace, la vie scolaire ne peut être que limitée. Or, dans bien des collèges, on a la surprise de constater que **les élèves ne disposent d'aucun foyer**, ni même d'aucun espace qui en tienne lieu. C'est le cas, entre autres, d'un établissement sensible de la région parisienne qui, dans le cadre d'une cité scolaire, accueille plus de 1000 élèves...

2.3. Certaines ambiguïtés de l'action péri-scolaire

Il n'est pas inutile d'évoquer ici un problème signalé à plusieurs reprises : celui des **activités de sorties et de voyages**. Outre le fait qu'elles perturbent plus ou moins la scolarité, il est fréquent qu'elles ne concernent pas tous les élèves d'une classe (certains parents eux-mêmes s'en alarment).

Ces activités ne sauraient évidemment se réduire à un objectif touristique (se rendre à Paris pour assister à l'enregistrement public d'une émission populaire de télévision, puis visiter le lendemain Eurodisneyland paraît, de ce point de vue, discutable). Elles devraient trouver place dans une politique d'ensemble : pour être fructueux, un voyage doit s'inscrire dans un projet cohérent. Il vise sans doute à améliorer la dynamique propre au groupe, mais doit aussi s'appuyer sur un réel projet pédagogique, en amont (préparation) comme en aval (exploitation).

Il paraît surtout souhaitable que ces activités concernent la totalité des élèves d'une ou plusieurs divisions. On voit mal en effet quelle exploitation pédagogique le professeur peut tirer, par la suite, d'une expérience qui n'a concerné qu'une partie de sa classe. Plus encore, lorsque la non-participation de certains élèves s'explique, comme c'est généralement le cas, par des difficultés financières, alors l'opération, quel que puisse être par ailleurs son intérêt pédagogique, devient particulièrement anti-éducative. On n'ose imaginer l'image que garderont de l'école républicaine des enfants qui se trouvent exclus, par manque d'argent, des activités les plus attractives qu'elle propose ! Il faut donc impérativement trouver une solution financière ou, à défaut, renoncer à l'opération. **Aucune ségrégation par l'argent, en tout cas, ne devrait être tolérée.**

Non seulement, on le voit, l'animation reste bien souvent à vivifier mais, lorsqu'elle existe, elle mériterait aussi parfois d'être réorientée pour prendre sa véritable dimension éducative, faute de laquelle elle perd tout sens.

3. LA PRISE EN COMPTE DES PROBLEMES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES

Les problèmes sociaux et psychologiques des collégiens sont bien réels et de plus en plus prégnants. Tous l'attestent, depuis la secrétaire du chef d'établissement ou la gestionnaire qui évoquent le besoin de parler des élèves jusqu'à l'infirmière – lorsqu'elle existe – qui confie que la plupart des visites d'élèves à l'infirmerie ne relèvent pas du domaine strictement médical.

On ne signale pas, dans l'échantillon, de cas de maltraitance, mais plutôt de carences éducatives : les mauvais traitements sont plus psychologiques que physiques. Le phénomène est surtout sensible dans les collèges situés dans des environnements difficiles. C'est là que la demande d'écoute et de soutien apparaît la plus forte.

Les établissements se montrent conscients de la nécessité d'agir, comme un collège de ZEP qui a institué, outre la réunion hebdomadaire de l'équipe de direction, une seconde séance de travail réunissant régulièrement, autour du principal, son adjoint, le CPE, l'assistante sociale et l'infirmière afin de traiter spécifiquement des problèmes sociaux et de l'absentéisme.

3.1. S'agissant des problèmes de nature économique, **et susceptibles à ce titre de recevoir une réponse financière, un effort très important a été réalisé au cours des dernières années :**

- La mise en place du **fonds social collégien**

Destiné à venir en aide aux élèves dont les familles éprouvent de graves difficultés financières, il leur apporte, pour des besoins qui relèvent de leur vie au collège, un secours ponctuel. Au cours des premières années, les prestations de ce fonds ont concerné essentiellement la prise en charge des frais de demi-pension.

- La création du **fonds social pour les cantines**

Institué à la rentrée dernière, ce fonds, d'un montant de 290 MF, a précisément pour but, comme son nom l'indique, de prendre en charge les frais de cantine de certains élèves. Il répond au constat d'une baisse sensible de la fréquentation de certaines demi-pensions et de l'augmentation des impayés. Il apporte, en ce domaine, **une aide considérable** : il n'y a plus, en tout cas, grâce à ce fonds, d'enfants exclus de la cantine scolaire en raison de l'insolvabilité familiale ; ici ou là, on note même une augmentation significative du nombre des rationnaires.

Ces moyens nouveaux permettent désormais d'utiliser autrement le fonds social collégien et de revenir à ses objectifs initiaux en diversifiant ses interventions : aides au transport, à l'habillement, à l'équipement, aux soins, participation financière pour les sorties et les voyages...

A ce double soutien étatique s'ajoute souvent, en tout cas dans les départements qui connaissent les plus graves difficultés économiques et sociales, une aide financière accordée par les conseils généraux pour le paiement de la demi-pension.

Le fonctionnement des deux fonds évoqués ici appelle quelques remarques rapides :

a) On déplore souvent, de la part des établissements, surtout à propos du fonds social collégien, une gestion très prudente, voire parcimonieuse, et l'on est fort surpris de découvrir, même dans des collèges très défavorisés sur le plan social, d'importants excédents : **les besoins sont là, les crédits aussi, et ils n'ont pas vocation à être thésaurisés.**

b) On note aussi parfois une certaine réticence de certaines familles à " avouer " leurs besoins.

c) Enfin, on souligne le rôle décisif des assistantes sociales dans le repérage de ces besoins comme dans le traitement des dossiers : elles sont véritablement la cheville ouvrière du dispositif.

3.2. S'agissant des problèmes de nature psychologique, **l'institution ne répond que partiellement à ces besoins devant lesquels elle se trouve plus démunie :**

- En raison de leur nombre et de leurs charges de travail, les assistantes sociales n'ont dans les établissements qu'une présence ponctuelle (permanences hebdomadaires en général). Elles ne peuvent donc sans doute connaître et prendre en compte qu'une partie des besoins.

- Il en va de même des infirmières, dont le rôle d'écoute est essentiel, mais qu'on ne trouve pas dans tous les établissements, tant s'en faut. Le " Nouveau contrat pour l'Ecole " avait annoncé une infirmière dans tout collège de plus de 500 élèves mais l'objectif, on s'en doute, n'est toujours pas réalisé. Le critère le plus pertinent est d'ailleurs probablement moins le nombre d'élèves que les besoins réels de ces jeunes. Ces besoins étant très différents d'un collège à l'autre, il est clair **qu'une priorité absolue doit être accordée aux établissements difficiles.**

En dépit de cette faiblesse de l'encadrement, un certain nombre d'éléments favorables méritent d'être relevés :

- Les médecins scolaires, pourtant peu disponibles, jouent parfois un rôle décisif dans la détection et le traitement des difficultés, comme dans ce collège de ZEP où un système de fiches confidentielles permet une information rapide entre médecin scolaire, principal, CPE et professeurs.

- Des clubs " santé ", des " groupes de parole " existent ici ou là, qui connaissent un réel succès auprès des élèves. Ils sont en général animés par l'infirmière (certains médecins scolaires y interviennent également).

- **Le rôle des comités d'environnement social est important.** Ils concernent environ un collège sur trois. Ces comités, axés principalement sur les problèmes de santé et de déviances (toxicomanie, délinquance, violence) ont un objectif essentiellement préventif et s'appuient sur le moyen privilégié du partenariat. Grâce à eux, des réseaux d'information et d'action peuvent se constituer, fort utiles en cas de besoin.

- Enfin, même s'il est trop tôt pour apprécier leur apport en la matière, les aides-éducateurs devraient à coup sûr contribuer à une meilleure prise en charge individualisée des élèves.

On retiendra en tout cas le rôle moteur, dans la gestion des problèmes sociaux et psychologiques des collégiens, du trio : principal-infirmière-assistante sociale.

CHAPITRE 4 : LE COLLEGE, UNE STRUCTURE EN MUTATION DONT IL IMPORTE DE CONTROLER ET DE FAVORISER L'EVOLUTION

Tous les établissements visités rencontrent des problèmes, qu'ils résolvent avec plus ou moins de bonheur. Les conditions de fonctionnement sont très diverses et expliquent, la plupart du temps, les différences de performances. Pourtant, des collèges aux données de base comparables parviennent quelquefois à des résultats fort contrastés.

D'où la question : quels sont les ingrédients, sinon les déterminants de la réussite ? Un collège de notre échantillon, inscrit en ZEP et qui obtient des résultats remarquables (plus de 80% de réussite au brevet, 60 % d'orientations en seconde générale à l'issue de la 3ème) nous aide à y répondre. On y constate

notamment : une pratique rigoureuse de l'hétérogénéité, une valorisation des résultats des élèves, une exigence de civilité dans les relations, une grande présence des enseignants, une forte synergie entre eux, comme au sein de toute la communauté éducative...

On devine qu'**une autre manière d'enseigner** est une des clés de la réussite : en collège plus qu'ailleurs, le métier de professeur évolue. En outre, les conditions de fonctionnement des établissements sont modifiées par le fait qu'ils disposent souvent de ressources nouvelles : ce qu'on appellera les "emplois associés". Aussi est-il essentiel d'accompagner ces mutations et d'en préparer de nouvelles.

1. LE METIER D'ENSEIGNANT DE COLLEGE EVOLUE

1.1. Une définition plus large de la fonction

Le professeur de collège de 1998 ne peut plus s'adresser à un individu abstrait et interchangeable : il a devant lui un jeune villageois, ou un jeune urbain, ou un jeune des "cités", l'enfant d'un collègue enseignant, celui d'un chômeur ou d'un immigré. L'élève est aussi un adolescent et un futur citoyen.

C'est dire que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut rester replié sur l'exercice étroit de sa discipline, dans la sphère close de la didactique, ni même se contenter de celle, pourtant plus vaste, de la pédagogie : **il lui faut être aussi un éducateur** faute de quoi pédagogie et didactique risquent de se révéler parfaitement vaines...

Même si ce n'est pas sa vocation première, il est ainsi contraint, par la force des choses, de sortir de son rôle strict (former à leur future vie professionnelle les jeunes qui lui sont confiés) pour contribuer à pallier les déficiences des structures familiales et sociales... C'est ce que reconnaissent les professeurs des établissements difficiles, qui acceptent une vision "large" du métier, même s'ils regrettent que les tâches éducatives l'emportent souvent sur la transmission du savoir.

1.2. L'utilisation d'outils nouveaux

Qu'il s'agisse de l'informatique proprement dite ou du multimédia, **l'usage des nouvelles technologies est à même de renouveler les pratiques de l'enseignant** comme les comportements de l'élève.

L'un des collèges observés a ainsi centré son projet d'établissement autour du multimédia. Le professeur tend alors à devenir un médiateur : " Il n'est plus, selon le principal, celui qui alimente l'élève en connaissances, mais celui qui aide à l'acquisition de ces connaissances, met en oeuvre des méthodes d'apprentissage, accompagne, encourage ". Même si cette vision prospective reste empreinte, peut-être, de quelque naïveté, même si l'on est en droit de se demander, surtout, si l'apprentissage épuise la totalité d'une démarche pédagogique, le propos est révélateur d'une évolution intéressante.

Un outil plus traditionnel comme **le centre de documentation et d'information (CDI) devrait pouvoir apporter, lui aussi, une aide précieuse** dans l'exercice de l'acte pédagogique. En effet, si l'on veut développer l'autonomie de l'élève, il convient de développer aussi les moyens de cette autonomie. Le CDI constitue l'un de ces moyens. Il devrait notamment permettre le développement de la pratique de la lecture et de la recherche documentaire, et un rapport renouvelé au savoir.

Or, étrangement, cet outil est souvent incomplètement utilisé. Parfois, les conditions matérielles d'accueil sont insuffisantes faute d'espace, comme lorsqu'un CDI n'offre que 35 places pour plusieurs centaines d'élèves, ou faute d'équipement (tous les centres ne sont pas encore informatisés). Il peut arriver aussi que l'animation soit défectueuse, comme dans un collège de l'échantillon où la fonction de documentaliste est réservée à un poste dit de réadaptation (occupé en l'occurrence par un PLP1). Enfin, les horaires d'ouverture restent souvent trop réduits, notamment entre 12h et 14h : pour que le centre joue pleinement son rôle, il doit rester ouvert au maximum. Il importe également, cela devrait aller de soi, que l'élève s'y sente bien accueilli, à la différence de ce qui se passe dans l'un des établissements visités, où l'on nous dit que les élèves ne sont manifestement pas les bienvenus au CDI et même qu'une sanction y

est appliquée, dépourvue de toute base réglementaire, consistant à interdire pour l'année l'accès du centre aux élèves turbulents...

1.3. La nécessité de passer de l'isolement à la coopération

Le travail collectif des enseignants se renforce et apparaît de plus en plus indispensable. Le professeur de collègue se comporte moins en acteur isolé et indépendant et, devant les difficultés, scolaires ou comportementales, inscrit sa pratique personnelle dans un effort commun. **L'action pédagogique, elle aussi, trouve sa force dans l'union** - ce qui exige concertation, coordination, interdisciplinarité.

Pourtant, cet esprit d'équipe demeure encore souvent insuffisant. Ainsi, des élèves font remarquer que le travail qui leur est demandé est inégalement réparti dans l'année et que les professeurs ne se concertent pas pour "étaier" les devoirs... Cet exemple suffit à illustrer combien le travail en équipe des enseignants d'une même classe est partout une nécessité.

Il va de soi que **cette évolution du métier doit être accompagnée par l'institution**. Depuis des années, la tentation est toujours forte de préconiser, comme un remède magique, "plus d'autonomie". L'idée est séduisante : là où sont les problèmes, dit-on, sont aussi les solutions. Elle est surtout commode : c'est la politique du "débrouillez-vous!". Mais on constate que rares sont les établissements qui réclament davantage d'autonomie : ils demandent plutôt à être aidés, accompagnés, soutenus, en particulier par les corps d'encadrement pédagogique.

Or, l'intervention de ces corps ne semble pas donner grande satisfaction. Elle est jugée trop rare et trop circonscrite. Les IPR ne sont pas assez présents : "On bosse seuls", déclarent par exemple des professeurs. De même, le principal d'un établissement de la région parisienne constate l'absence d'animation pédagogique au niveau des districts et une présence trop épisodique des corps de contrôle. Il préconise donc la mise en place, dans chaque district, de personnes-ressources encadrées par les IPR et chargées de stimuler la vie pédagogique.

L'animation, en effet, est davantage attendue que le contrôle. De ce point de vue non plus, l'intervention des IPR ne répond pas toujours à l'attente. On aimerait qu'ils soient non seulement plus mais *mieux* présents : coordination, conseil, animation -et qu'ils insufflent véritablement une politique pédagogique.

C'est donc le métier d'inspecteur qui, sans doute, doit lui aussi évoluer.

2. POUR FONCTIONNER, L'ETABLISSEMENT DISPOSE AUJOURD'HUI DE RESSOURCES NOUVELLES : LES EMPLOIS ASSOCIES

On peut entendre par "emplois associés" les emplois non enseignants, non permanents et qui participent à la vie pédagogique au sens large. Ces emplois embrassent trois catégories :

- La plus ancienne est celle des **contrats emploi-solidarité (CES)**

Ces emplois sont aujourd'hui surtout occupés par des personnes en chômage de longue durée, personnes en situation personnelle précaire, peu qualifiées, que les établissements répugnent de plus en plus à engager et qui y sont, de ce fait, moins nombreuses.

La plupart des CES sont occupés à des tâches matérielles d'entretien, d'autres à des tâches administratives. Quelques-uns interviennent dans l'activité éducative. Ils sont alors affectés au service de la vie scolaire (gestion des absences...) ou au CDI où ils apportent une aide au documentaliste.

- Une autre catégorie, plus récente, est celle des **appelés du contingent**.

Depuis quelques années les établissements difficiles (inscrits en ZEP, sensibles) peuvent recevoir des appelés du contingent qui y effectuent une forme civile de service militaire. Une quinzaine de collèves,

dans notre échantillon, en disposent. La plupart de ces jeunes gens sont affectés à la vie scolaire et à des tâches de contrôle et de surveillance.

Ils sont tout particulièrement appréciés. D'une part, ils sont généralement pourvus de solides diplômes et se révèlent compétents et efficaces. D'autre part, ils ne se trouvent pas en situation personnelle d'échec ou en situation sociale précaire. En outre ils vivent positivement un statut qui, en leur épargnant la caserne, leur donne le sentiment de l'utilité.

- Enfin, on trouve la catégorie, plus récente encore, des emplois-jeunes, appelés officiellement **aides-éducateurs** mais qui, sur le terrain, restent souvent " les emplois-jeunes ".

C'est à eux qu'on a choisi de s'intéresser ici puisqu'ils sont les nouveaux personnages apparus sur la scène des collèges et qu'on en trouve dans la quasi-totalité des établissements, où ils sont présents à raison de 1 à 7 par collège (la valeur modale étant de 2).

L'IGAEN et l'IGEN ayant mené déjà en janvier et février une mission sur ce sujet et l'investigation se poursuivant actuellement dans le cadre d'une étude plus approfondie, **on concentrera ici les observations sur la question de la place des aides-éducateurs dans les établissements**. Non toutefois sans avoir souligné la capacité et l'efficacité de réaction dont la structure administrative de l'Education nationale a su faire preuve, à l'automne dernier, à l'occasion de la mise en place du dispositif (création des commissions de recrutement, définition de critères, sélection des candidats, installation du système de la paie...).

2.1. Les aides éducateurs eux-mêmes

2.1.1. Identité

Qui sont-ils ? Deux traits frappent l'observateur :

- Une **nette féminisation** de l'emploi : dans l'échantillon considéré, en tout cas, les deux tiers des aides-éducateurs sont... des aides-éducatrices.

- Une **faible qualification** en termes de diplômes : conformément aux orientations préconisées par l'administration centrale, la majorité des jeunes se situent entre bac et bac+2 (BTS, DUT et DEUG) mais souvent plus près de la limite inférieure de la fourchette, beaucoup ayant échoué dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Il n'est même pas rare qu'ils soient munis pour tout bagage d'un simple baccalauréat professionnel.

2.1.2. Accueil

Ils n'ont en général bénéficié d'aucune action de préparation particulière qui aurait été organisée à leur intention préalablement à leur prise de fonction.

Quelquefois, les médias locaux ont accompagné la mise en place du dispositif en consacrant à ces nouveaux venus des reportages lors de leur arrivée au collège, avec photos et interviews, ce qui a facilité leur intégration.

Ils ont été présentés aux personnels, parfois à tous les personnels à la faveur d'une assemblée générale. Mais ce n'est pas toujours le cas et certains jeunes rencontrés ont regretté de n'avoir pas été clairement présentés aux enseignants. Il est arrivé aussi que ces derniers expriment des réserves de principe en se déclarant défavorables au statut même des emplois-jeunes.

En général, pourtant, les intéressés disent avoir reçu un bon accueil de la part de tous.

2.1.3. Intégration

Elle est inégale selon les collèges et dépend pour une part de la personnalité des jeunes eux-mêmes. Dans un cas, on signale qu'ils ne travaillent pas en synergie avec l'équipe de la vie scolaire et se trouvent,

de ce fait, marginalisés. Mais c'est là une situation exceptionnelle. Grâce en particulier à l'effort des chefs d'établissement, les aides-éducateurs se sont généralement rapidement intégrés à la vie du collège - comme dans l'un d'eux, petit établissement rural où l'aide éducatrice participe à la réunion hebdomadaire de l'équipe de direction et où sa présence est très appréciée.

2.2. Leur apport aux établissements

2.2.1. Que font-ils ?

Dans la définition de leurs activités, les établissements avaient été invités à ne pas confier aux aides-éducateurs des tâches correspondant aux missions des corps d'emplois déjà existants. Les collègues se sont efforcés de répondre à cette exigence. Toutefois, la rapidité de mise en place de l'opération n'a pas toujours permis de constituer de vrais projets bien élaborés, et les objectifs ne sont pas toujours assez précisément définis.

Dans les faits, les activités des aides-éducateurs peuvent être rangées sous deux rubriques principales :

a) Une minorité d'entre eux remplissent des **fonctions spécialisées** dans le domaine des nouvelles technologies : aide à l'utilisation des ordinateurs multimédia, assistance technique au CDI, responsabilité de la salle d'informatique ou d'une salle d'enseignement assisté par ordinateur, création d'un pôle " nouvelles technologies " (confiée à un jeune titulaire d'un BTS informatique)...

b) La plupart exercent des **fonctions générales** qui concernent, par ordre décroissant :

- le soutien scolaire individualisé : aide aux devoirs, aide aux leçons, tutorat pédagogique ;
- la surveillance et la direction d'études, notamment à destination des élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} ;
- la vie scolaire : prise en charge du foyer des élèves, animation de clubs ou d'activités sportives, accompagnement de sorties ;
- la médiation : coordination avec les écoles primaires, les centres sociaux, les associations, médiation avec les familles ;
- quelques initiatives plus ponctuelles, comme dans un collège de ZEP ou l'aide-éducateur, titulaire d'un DEUG de psychologie et fort d'une expérience de théâtre, a reçu pour mission de mettre sur pied un atelier théâtre en liaison avec des enseignants.

Il n'est pas rare que les aides-éducateurs soient mis au service d'un groupe de professeurs (en EPS par exemple). **Ils sont bien**, dans ce cas particulier mais de manière plus générale, **des auxiliaires pédagogiques**.

2.2.2. L'opinion des utilisateurs

Parfois, des critiques ou des réserves se font jour. Les aides-éducateurs ayant un rôle de médiation et d'écoute, les surveillants se retrouveraient souvent confinés, pour cette raison, dans des tâches peu valorisantes de " police " et de répression. Les professeurs, de leur côté, contestent parfois la qualité de l'action : les aides-éducateurs aideraient plus qu'ils n'éduqueraient, par leur tendance à se laisser " manipuler " par les élèves et à se substituer à eux dans la réalisation du travail scolaire. Ils regrettent aussi le manque de concertation avec eux (certains saisissent même l'occasion pour demander des heures de concertation inscrites à l'emploi du temps...). Ailleurs, on fait remarquer que les emplois-jeunes pourraient constituer une référence ambiguë pour les collégiens car il s'agit en l'occurrence de jeunes plutôt en difficulté d'insertion sociale.

Mais **le plus souvent, c'est la satisfaction qui prédomine**. L'arrivée de ces nouveaux personnels, qui " doivent " 39 h, a permis par exemple l'ouverture du collège le mercredi après-midi, le samedi matin et le soir après 17h15. Ce renforcement de la présence adulte représente, dans beaucoup d'établissements difficiles, une " bouffée d'oxygène " et un moyen de freiner le développement de la violence. Mais ce

jugement n'est pas le propre des milieux urbains : dans un petit collège rural, on parle d'un " nouvel élan " apporté à l'établissement par l'aide-éducatrice.

2.3. Les incertitudes qui subsistent

On ne citera ici que pour mémoire quelques questions qui touchent davantage au statut des aides-éducateurs qu'à leurs interventions dans les établissements. Ces questions sont relatives :

- A **leurs obligations de service** : celles-ci, on l'a dit, sont de 39 heures hebdomadaires, mais il n'est pas certain que cet horaire soit partout respecté et l'on ne trouve pas toujours de tableau de service (document pourtant nécessaire en cas de litige).

- A **leur utilisation durant les périodes de congés scolaires**, particulièrement lorsque le collège est fermé (la mise à disposition de la municipalité ou d'une association est rarement aisée).

- A **la formation qui leur est due**. On observe en effet un fréquent retard dans la mise en place des bilans de compétences auxquels ils ont droit et dans la définition des plans individuels de formation.

- Enfin, à **leur devenir personnel** à l'issue de leur contrat, fixé pour une durée maximale de cinq ans (ils ont vocation, en principe, à quitter le dispositif avant ce terme, grâce précisément à cette formation). Beaucoup expriment une inquiétude qui déjà confine à l'angoisse : seront-ils, dans cinq ans, ramenés à leur point de départ ?

En dépit de ces incertitudes, en dépit aussi des quelques réserves exprimées ci-dessus, on peut dire que l'arrivée d'aides-éducateurs dans les collèges a été jusque-là une expérience positive. On avait pu mesurer, notamment dans les établissements difficiles, le fort besoin d'une prise en charge du temps des apprentissages hors de la classe : il n'est pas douteux que la présence des aides-éducateurs constitue sur ce point un apport décisif.

3. IL IMPORTE D'ACCOMPAGNER CES MUTATIONS ET D'EN PREPARER DE NOUVELLES

Si le ministre n'avait pas annoncé récemment une prochaine consultation nationale sur les collèges, une telle initiative eût été la première suggestion du présent rapport, d'autant que la priorité chronologique accordée de ce point de vue aux lycées n'a pas toujours été bien comprise. A l'image de ce qui vient d'y être fait, il serait utile de recueillir les témoignages et opinions des principaux acteurs du collège : élèves, professeurs, parents, chef d'établissement... A partir de là seulement, des propositions précises pourront être formulées pour orienter le devenir des collèges.

L'annonce d'une telle consultation ayant eu lieu, le présent travail ne saurait anticiper sur ses résultats en formulant des propositions radicales, mais seulement, au regard des constats effectués à l'occasion des visites effectuées dans quelques dizaines de collèges, inviter l'institution à s'interroger d'ores et déjà sur quelques points :

- Dans le souci d'améliorer la vie quotidienne des élèves au sein du collège, ne peut-on pas demander à chaque établissement de prévoir **un foyer des élèves** ? Une réflexion s'impose en tout cas sur l'utilisation optimale des locaux. Parce que l'existence d'un espace que les collégiens puissent s'approprier répond à un besoin essentiel, elle mériterait sans doute d'être tenue pour prioritaire.

- Ne convient-il pas de relancer la politique du **projet d'établissement** dont on a vu qu'elle périssait alors même qu'elle constitue une obligation légale ? Tout collège a besoin d'une vision stratégique qui lui indique où il va et comment il y va. Des objectifs réalistes mais ambitieux déclinés dans des actions clairement identifiées, la mesure régulière des écarts entre ces objectifs et les réalisations, la mise en oeuvre d'actions correctrices : voilà ce qui constitue les bases de la démarche. Celle-ci ne peut qu'être un élément de force et d'efficacité.

- N'est-il pas nécessaire de formuler un discours clair sur ce que sont les souhaits de la Nation en matière de **flux d'orientation** ? Le moment semble venu de sortir de l'ambiguïté et d'un silence sur les objectifs qui est davantage perçu comme aveu d'impuissance ou manifestation d'aboulie que comme souci de respecter la liberté des EPLE.

- Enfin, question iconoclaste entre toutes, peut-on dire du **collège unique**, fondé sur le principe de l'hétérogénéité, qu'il a fait ses preuves au regard de l'objectif initial (donner à tous les mêmes chances) ? En d'autres termes, est-il encore, dans sa générosité d'intention, adapté à la réalité du public collégien de 1998 ?

Interrogation redoutable, mais qu'il est de la responsabilité de l'institution d'oser au moins formuler, ne serait-ce que dans un souci d'évaluation, ou dans celui de refonder le collège unique en montrant qu'il reste, aujourd'hui, la seule réponse possible.