Chapitre 2

La réforme du collège : un analyseur des enjeux sociohistoriques des débats en éducation

Bruno Fondeville et Nicole Raybaud-Patin
UMR EFTS, Université de Toulouse

Introduction

La réforme du collège en 2016 a l'ambition d'apporter des changements importants dans l'organisation pédagogique des établissements scolaires, notamment du fait de l'introduction de dispositifs pédagogiques nouveaux - en apparence - visant à mieux accompagner les élèves et à développer l'interdisciplinarité dans les enseignements. Il reste que les changements voulus par une réforme ne sauraient se confondre avec les changements effectifs qui touchent l'organisation pédagogique et les pratiques d'enseignement. Un détour par l'histoire récente des réformes du collège en France et des controverses qui les ont entourées s'avère particulièrement instructif pour comprendre la complexité des processus d'appropriation étudiés dans les autres chapitres de cet ouvrage.

En effet, les difficultés du collège à lutter efficacement contre l'échec scolaire et à contribuer ainsi à la démocratisation de l'enseignement secondaire en France sont reconnues par la plupart des acteurs politiques, scientifiques et éducatifs et ceci, depuis plusieurs décennies. Ce sont ces difficultés qui avaient pour une part présidées à la justification de la création du collège unique au milieu des années 70 (Derouet, 2003 ; Gutierrez & Legris, 2016). Et ce sont ces mêmes difficultés qui ont été mises en avant pour justifier la réforme actuelle du collège, dans la lignée de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École du 8 juillet 2013.

Cependant, si un accord se dégage sur le diagnostic, force est de constater que les moyens structurels et pédagogiques à mobiliser pour transformer le collège dans une visée de démocratisation divisent profondément les acteurs. C'est ainsi que cette dernière réforme a suscité des débats vifs et clivants dans la sphère publique et dans le milieu professionnel des enseignants et ce, au point de fragiliser sa mise en oeuvre et de rendre incertain son devenir (Dubet & Merle, 2016).

Bien qu'il n'existe pas de liens univoques entre les débats publics qui entourent une réforme et son appropriation dans une visée pratique, nous postulons que les discours sociaux et politiques favorables ou défavorables à la réforme constituent une composante des processus par lesquels les enseignants développent à son égard des attitudes d'adhésion, d'indifférence ou de rejet, mais également l'apparition de compromis, d'arrangements que nous réévoquerons dans notre conclusion. La connaissance des discours - et de leur genèse - constituent donc un enjeu important pour comprendre les difficultés posées par la diffusion et la mise en oeuvre de cette nouvelle réforme à la rentrée scolaire 2016.

L'objectif de ce chapitre est de situer la réflexion sur les processus d'appropriation de la réforme du collège sur un plan socio-historique. Nous examinerons dans un

premier temps les débats publics ayant divisé opposants et promoteurs de la réforme actuelle en prêtant une attention particulière à la question de l'équité, à la fonction éducative du collège, à la conception du métier d'enseignant et à l'efficacité des dispositifs pédagogiques préconisés.
Dans un second temps, nous montrerons qu'un détour par l'histoire du collège unique permet de mieux comprendre les fondements des débats publics qui, au cours de ces deux dernières années, ont entouré la diffusion et la mise en œuvre de la réforme 2016. Ce détour mettra notamment en évidence la récurrence de certaines tensions qui s'expriment dans les discours sociaux depuis une quarantaine d'années. De ce point de vue, la réforme du collège peut-être observée comme un analyseur des enjeux socio-historiques qui pèsent sur les débats en éducation.

Analyser les débats publics autour du projet de réforme du collège

Pour analyser les débats publics suscités par le projet de réforme du collège, nous avons travaillé à partir d'un corpus constitué d'articles de presse rédigés par des personnalités publiques et de communiqués issus des principales formations syndicales, des fédérations de parents d'élèves, d'institutions ou d'associations reconnues dans la sphère éducative, corpus donnant à voir des prises de position explicites en faveur ou en défaveur du projet de réforme (Cf. Tableau récapitulatif des sources consultées en 2015 en annexe de ce chapitre).

Trois grandes questions ont orienté l'investigation des textes étudiés :

- Observe-t-on des prises de position explicites en faveur ou en défaveur de la réforme ?
- Quels sont les arguments qui étayent ces prises de position ?
- Sur quels plans se situent ces arguments (scientifique, politique, historique) ?

L'examen de ce corpus permet de dégager plusieurs points d'analyse. On peut d'abord remarquer des accords sur les constats d'échecs du collège tel que nous le connaissons aujourd'hui. Souvent en référence aux instruments de mesure et de comparaison internationaux et aux rapports internationaux (PISA[1], OCDE[2]). Les textes examinés mobilisent différents indicateurs témoignant des échecs du collège en matière de démocratisation, et plus largement du système éducatif français, jugé inégalitaire au regard des comparaisons internationales avec d'autres systèmes comparables. Au-delà ces accords, les discours sur la réforme donnent à voir des points de vue différents et parfois opposés.

De l'équité de la réforme

Concernant l'équité de la réforme, ses promoteurs jugent qu'elle contribuera à rendre le collège plus équitable. L'instauration d'heures d'accompagnement des élèves sur toute la durée du collège par les professeurs eux-mêmes est souvent mentionnée comme une mesure importante, notamment parce qu'elle est de nature à limiter l'externalisation de la prise en charge des élèves en difficulté vers d'autres acteurs éducatifs non-enseignants. Au-delà, la réforme est jugée positivement en ce qu'elle permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves de chaque collège : le travail en groupes réduits et le fait de favoriser l'intégration des savoirs dans des thèmes qui

[1] PISA : Programm for international student assessment
[2] OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

font sens chez les collégiens (les EPI[3]). Plus globalement, les textes examinés jugent que la réforme instaure un cadre facilitateur pour diversifier les pratiques pédagogiques des enseignants. La pédagogie par projet proposée dans le cadre des EPI est ainsi appréciée positivement en ce qu'elle permet de s'adapter à différents profils d'apprentissage des élèves. Les défenseurs de la réforme soulignent également la pertinence d'un redéploiement des moyens jusque-là réservés à des options ou dispositifs ségrégatifs (comme dans les classes « bi-langues » ou les sections dites « européennes ») et la possibilité, donnée à tous les élèves, de découvrir le latin, le grec et les cultures de l'antiquité au cours du Cycle 4, notamment dans le cadre des EPI. Enfin, si la réforme est jugée favorablement sur le plan éthique, c'est fondamentalement parce que les dispositifs proposés sont de nature à permettre aux enseignants d'adapter les pratiques d'enseignement à la diversité des publics du collège.

Cette vision d'une réforme contribuant à rendre le collège plus équitable n'est évidemment pas partagée par ses opposants. L'examen des textes défavorables à la réforme permet ainsi de mettre à jour un argumentaire qui souligne les risques de renforcement des inégalités. La réduction des horaires de cours disciplinaires au profit de nouveaux dispositifs comme l'AP[4] ou les EPI, qui seront présentés au chapitre 3 de cet ouvrage, est ainsi perçue comme de nature à diminuer la qualité de la transmission d'une base solide dans les disciplines fondamentales pour les élèves les plus fragiles. Les EPI cristallisent tout particulièrement la critique : ils sont dénoncés comme un dispositif qui, loin d'aider les élèves les plus fragiles, risque de renforcer les « malentendus » et profiter surtout aux élèves les plus autonomes. La crainte que ces nouveaux dispositifs instaurent des inégalités dans les programmes proposés au sein de chaque collège et brisent le caractère national des enseignements est également souvent exprimée. Mais la critique de ces nouveaux dispositifs se focalise surtout sur leur «transversalité» qui risque de favoriser une dispersion des savoirs et une fragmentation des contenus préjudiciables aux élèves en difficultés du fait de leurs lacunes dans les fondamentaux disciplinaires.

De la fonction éducative du collège

La fonction éducative du collège constitue un autre point de débats entre promoteurs et opposants à la réforme. Ceux qui y sont favorables soulignent l'intérêt de la création d'un nouveau cycle d'apprentissage de nature à favoriser la continuité avec l'école élémentaire. Mais surtout, la réforme est jugée positivement en ce qu'elle met l'accent sur un collège plus ouvert et adapté au monde actuel, en définissant pour chaque élève des modalités d'adaptation individualisées et non discriminantes. Le collège actuel est critiqué en ce qu'il est assimilable à un « petit lycée » qui - trop souvent - rejette les causes des échecs sur l'école qui le précède et travaille à conduire les meilleurs élèves vers la voie royale du lycée général en orientant de manière précoce les autres élèves vers des filières courtes et socialement perçues comme des filières de « relégation ». La réforme entend remettre en cause cette fonction sélective du collège.

A l'inverse, les opposants à la réforme dénoncent une réforme de nature à affaiblir sa

[3] EPI : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires
[4] AP : Accompagnement Personnalisé.

fonction propédeutique au lycée général. Ce qui est perçu comme une primarisation du collège, notamment au travers de la création du nouveau cycle d'apprentissage, est dénoncé comme une manière de renoncer à la fonction d'instruction du collège, et de sa nécessaire rupture avec l'école élémentaire.

De la conception du métier d'enseignant

La conception du métier d'enseignant constitue un autre point de division dans les débats suscités par la réforme. Ses partisans soulignent qu'en développant les marges d'autonomie des établissements, elle encourage la responsabilisation des équipes éducatives. Cette autonomie est perçue comme un indicateur de la confiance accordée aux enseignants et à leur professionnalisme. La dimension collective du métier d'enseignant est alors soulignée : la réforme, en favorisant l'autonomie des enseignants et en les encourageant à travailler en équipe, en rompant ainsi avec la solitude pédagogique et le cloisonnement des enseignements, est susceptible d'initier une véritable dynamique collective au service de la réussite de tous les élèves. La réforme est ainsi perçue comme un vecteur de l'esprit d'innovation, un encouragement à initier et instituer des pratiques innovantes dans le cadre de la marge horaire laissée à chaque établissement. Cette autonomie, soulignent certains des textes examinés, reflète bien le statut des enseignants (catégorie A, cadres de la fonction publique). Ils sont considérés comme des professionnels qui, en plus de leur maîtrise disciplinaire, ont une expertise et une ingénierie qu'ils savent mobiliser.

Les opposants à la réforme voient au contraire dans les dispositions préconisées une sorte de mise sous tutelle des enseignants par les instances décisionnelles des établissements. Ces marges d'autonomie accordée aux établissements (un pourcentage de la dotation horaire) sont en effet perçues comme des moyens d'engendrer des hiérarchies intermédiaires nouvelles (coordinateurs de disciplines, etc.) et des divisions internes entre professeurs. De plus, les AP et EPI, parce qu'ils sont organisés par le Conseil Pédagogique et actés par le Conseil d'Administration des établissements, sont perçus comme étant de nature à déposséder les enseignants de la conception de ces dispositifs. Cette réforme accroîtrait plus généralement les pouvoirs des chefs d'établissement pour mieux encadrer les professeurs. Le risque d'un pilotage des pratiques pédagogiques par des structures jugées bureaucratiques créant un renforcement de la pression hiérarchique dans les différents conseils est alors souligné, la liberté pédagogique des enseignants devenant dans ce nouveau contexte très relative.

De la question de l'efficacité pédagogique

La question de l'efficacité pédagogique des nouveaux dispositifs pédagogiques promus par la réforme constitue un autre point de division entre opposants et promoteurs. Nous centrerons plus particulièrement notre attention sur les EPI.
Dans les textes favorables à la réforme, les EPI sont perçus comme un dispositif susceptible de donner plus de sens aux apprentissages, de développer la curiosité et l'initiative des élèves. La pédagogie par projet, proposée dans le cadre des EPI, permet de s'adapter à différents profils d'apprentissage des élèves soulignent également les textes rédigés par des associations éducatives. A l'opposé des cours

disciplinaires classiques, ils sont perçus comme favorisant l'acquisition des savoirs disciplinaires en croisant les disciplines autour d'un projet fédérateur. Ainsi, loin de porter atteinte aux disciplines, les EPI conduisent au contraire à les renforcer en redonnant le goût de l'approfondissement aux élèves. On trouve également des arguments qui soulignent que la complexité du réel ne peut se comprendre et s'analyser qu'à l'aide du croisement des problématiques disciplinaires, pour construire des connaissances solides et des compétences facilement mobilisables.

Dans les textes défavorables à la réforme, les EPI sont perçus comme des obstacles aux apprentissages des élèves, en particulier des élèves les plus fragiles. La capacité pour un élève de croiser différentes approches pour étudier un thème ou un sujet, nécessite que ce dernier dispose de connaissances et de repères forts dans les disciplines, argumentent les tenants de cette position. Ils ajoutent que ce sont les élèves les plus en difficulté qui maîtrisent insuffisamment les codes et repères disciplinaires. L'interdisciplinarité, telle qu'elle est pensée dans les instructions officielles, en s'installant sur les horaires disciplinaires et avec un ancrage sur des contenus jugés très flous et parfois très éloignés des programmes, est ainsi perçue comme un obstacle à la construction des savoirs disciplinaires.

L'examen de ce corpus met à jour l'hétérogénéité des arguments qui militent en faveur ou en défaveur de la réforme. Sans doute faudrait-il procéder à une analyse systématique de ces arguments selon la nature des sources considérées et des rapports de force en présence pour affiner notre compréhension de la réception de la réforme du collège dans la sphère sociale et dans la sphère professionnelle, et des clivages qui caractérisent cette réception. Les analyses de Durtecq (2004) sur les tensions qui animent les établissements du secondaire en France, au-delà des seules périodes de réforme, offrent des perspectives intéressantes pour comprendre ces rapports de force, et les compromis qui se négocient entre les acteurs pour s'accorder sur des dispositifs. Il met notamment en évidence la difficile conciliation d'une politique éducative nationale aux nécessités d'une situation particulière et des besoins effectifs des publics, l'opposition entre une logique d'enseignement et une logique éducative, mais aussi l'opposition entre les partisans d'un enseignement disciplinaire et les tenants d'une recomposition des disciplines selon des logiques d'enseignement ouvertes sur le monde extérieur et articulant les disciplines scolaires. Durtecq (*op. cit.*) met aussi en évidence les tensions existantes entre une stratégie de limitation des risques et une stratégie d'innovation qui animent la conception et la mise en œuvre des dispositifs préconisés à l'échelle des politiques éducatives nationales. Enfin, l'auteur souligne la prégnance d'une opposition sur la manière de considérer la place du collège dans le cursus scolaire, soit comme dernière étape de la scolarité obligatoire, soit comme premier cycle d'une scolarité étendue au lycée, puis à l'université.

Il reste à comprendre la genèse de ces discours opposés et de ces tensions qui animent la plupart des projets de rénovation qui touchent le collège. Nous proposons pour cela d'inscrire la réforme actuelle du collège et ses débats dans une perspective sociohistorique en revenant sur les conditions de la création du collège unique en 1975.

Inscrire la réforme actuelle du collège et ses débats dans une perspective sociohistorique

Un retour sur la mise en place du collège unique

Un retour sur la mise en place du collège unique au cours des années 70 témoigne de la récurrence du thème de la démocratisation de l'enseignement et de la lutte contre l'échec scolaire, mais aussi des difficultés à promouvoir des pratiques pédagogiques adaptées à l'hétérogénéité d'un public scolaire de collège reflétant désormais toutes les composantes de la société française.

C'est autour de la réforme portée par le ministre Haby que se sont cristallisés des débats qui, au cours des années 80-90, vont marquer, dans les champs éducatif et médiatique, un clivage entre conservateurs et innovateurs bien au-delà du seul collège. Les travaux de Prost (1992, 2013), et plus récemment de Gutierrez et Legris (2016), permettent de resituer la réforme du collège unique dans une période de l'histoire où les collèges font l'objet de critiques récurrentes au regard de leur incapacité à promouvoir une réelle démocratisation de l'enseignement. Ainsi, l'ampleur des échecs scolaires et l'impuissance des collèges à y remédier sont régulièrement pointés du doigt (Gutierrez, 2016). Ces difficultés s'inscrivent par ailleurs dans une remise en question plus globale de structures scolaires jugées peu démocratiques, remise en question opérée par plusieurs pays européens dans les années 50 et 60 (Derouet, 2003).

La loi Haby marque, en 1975, l'aboutissement d'un processus de modernisation du système éducatif français et de démocratisation de l'enseignement engagé dès la fin des années 50, avec la réforme Berthoin en 1959 (prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et transformation des cours complémentaires dispensés dans l'enseignement primaire supérieur en Collège d'Enseignement Général), puis avec la réforme Fouchet-Capelle qui, en 1963, institue le Collège d'Enseignement Secondaire. La réforme du collège unique se caractérise, d'une part par la fusion des deux structures alors existantes, le Collège d'Enseignement Général et le Collège d'Enseignement Secondaire, et d'autre part par la disparition des filières différenciées qui structuraient le Cycle d'observation du collège d'enseignement secondaire.
Le projet de loi est, à son origine, un projet de réforme de l'ensemble du système éducatif (Haby, 1975). Dans ce projet, le collège est conçu en deux Cycles (Cycle commun puis Cycle d'orientation). Cependant, la réforme Haby n'est pas seulement une réforme de structure. Le ministre porte aussi une réforme des pratiques pédagogiques, réforme jugée indispensable pour assurer un enseignement commun à l'ensemble des élèves. Ainsi, dans ses premières formulations, le projet de loi (Haby, 1975) fait une place notable à la rénovation pédagogique de l'enseignement. S'y trouvent par exemple mobilisées la notion de communauté scolaire, fondatrice de l'idée de concertation entre les différents acteurs concernés (parents, professeurs, élèves, administrateurs), et la notion d'éducation globale pour justifier des enseignements moins spécialisés, davantage ouverts sur la société et sur les activités interdisciplinaires. Par ailleurs, la différenciation y est érigée en principe organisationnel, avec des préconisations d'enseignements optionnels ou de logiques de soutien, voire de programmes allégés (Robert, 2016). On peut par ailleurs noter que ces différents aspects du projet de réforme font l'objet de préconisations précises concernant leurs concrétisations, préconisations qui ne sont pas sans rappeler certains points de la réforme actuelle. C'est ainsi, par exemple, que 10 % du

temps scolaire est dédié à la mise en oeuvre d'activités interdisciplinaires, souligne Robert au sujet de ce projet de loi (Robert, *op.cit*., p.66).
Cependant, face aux contestations importantes que le projet va susciter, le ministre Haby sera contraint, en quelques mois, à considérablement réduire l'ambition de celui-ci (Gutierrez, 2016). Si l'opinion publique se montre satisfaite des mesures qui découlent de la réforme, son application reste difficile et inégale : « *Cinq mois après le lancement officiel de la réforme du collège unique, force est d'admettre qu'elle fait l'objet d'applications d'une infinie diversité* » (Gutierrez, *op.cit*., p.47). Gutierrez (*op.cit*.) souligne par exemple que les « *groupes de soutien progressif* » sont parfois détournés de leur fonction initiale pour accueillir les élèves les plus éloignés des exigences scolaires attendues. Du point de vue de l'historien Prost, cette réforme est surtout marquée par le fait que les logiques de l'enseignement secondaire l'emportent sur les logiques de l'enseignement primaire : « *la pédagogie qui l'emporte est plus proche de l'ancien secondaire que du primaire supérieur, qui n'a pas résisté au rapprochement avec sa rivale plus prestigieuse* » (Prost, 1992, p.103).

Ainsi, sous couvert d'une structure désormais unifiée, la pédagogie du collège, notamment au travers de la décision d'y recruter exclusivement des professeurs agrégés et certifiés, va prendre ses sources dans le modèle de l'enseignement secondaire et s'éloigner des publics issus des milieux populaires. Au-delà d'une visée de démocratisation opérée par la création d'un collège unique, le projet de réforme était donc aussi l'occasion de penser politiquement une transformation de l'enseignement, et d'encourager l'innovation pédagogique dans une logique d'adaptation à la diversité du public accueilli. Sur ce point, la réforme du collège se réalise de manière partielle et étriquée. En se référant à un rapport de l'inspection générale jamais publié, Lelièvre (2009) évoque une véritable désagrégation des dispositifs qui prévoyaient de soutenir les élèves en difficulté. D'une manière plus générale, peu de collèges mettent en œuvre la rénovation pédagogique prévue dans la loi. Et le même rapport dénonce la répartition contestable des élèves, dès la sixième, par le biais de la première langue vivante choisie dès l'entrée au collège.

On peut donc avancer que la réforme du collège unique va en grande partie échouer à mettre en place la rénovation pédagogique prévue par la loi. Et l'uniformité pédagogique du collège va être très tôt identifiée comme l'une des principales sources des difficultés rencontrées par les enseignants face à un public scolaire devenu hétérogène, et, pour une partie, peu préparé aux logiques d'enseignement du secondaire : « *Le collège réalise une scolarisation de masse par un enseignement uniforme : c'est un premier facteur d'échec, car il ne tient pas compte de la diversité concrète des élèves* » souligne Prost (1992, p.106). Face à la persistance des difficultés posées par l'organisation pédagogique du collège unique, le ministre Savary confie en 1982 à Legrand une mission ambitieuse visant à rénover en profondeur le collège pour mieux lutter contre l'échec scolaire et assurer une réelle démocratisation de ce niveau charnière de l'enseignement. La lettre de mission adressée à Legrand par le ministre marque des attentes fortes sur le plan pédagogique : « *vos propositions devront porter en priorité sur* (…) *la continuité du système éducatif entre l'école et le collège* (…) *les conditions de mise en place d'une formation commune et la définition d'une politique d'aide pédagogique cohérente et efficace* (…) *l'ouverture de l'école sur la vie de la cité* » (Savary, in Legrand, 1892, p.4). Les propositions de Legrand, publiées dans le rapport « Pour un collège démocratique », (Legrand, *op. cit.*), sont étayées par de nombreuses références aux

travaux de recherche de cette époque et marquées par l'influence de l' « éducation nouvelle ». L'interdisciplinarité, la différenciation pédagogique, la pédagogie du projet, la prise en charge des élèves en difficultés et l'innovation pédagogique constituent ainsi des références majeures dans les réflexions théoriques et les propositions du rapport. Dans les préconisations marquantes de ce rapport, on peut relever l'aménagement de temps de travail en 6ème et 5ème en groupes de niveaux hétérogènes et des temps en groupes de niveau homogène, le développement d'activités d'expression et de production technique, la mise en place d'un tutorat destiné à aider les élèves dans leur travail et leur vie scolaire. Surtout, les propositions intègrent une organisation des fonctions et des services des enseignants de nature à favoriser des temps de concertation en équipe pédagogique afin de favoriser l'élaboration de projets éducatifs et le développement de l'interdisciplinarité. Des heures sont également prévues pour rendre possible le tutorat.

Le collège unique comme objet de cristallisation d'un débat éducatif et médiatique clivant

A la lecture des propositions précédemment énoncées, on ne peut qu'être frappé, là encore, par leur proximité avec les dispositifs promus par la réforme du collège que nous connaissons aujourd'hui, notamment les EPI et l'AP. On sait cependant, qu'une partie de ces propositions ne seront pas reprises par le ministre Savary compte-tenu des oppositions qu'elles ne vont pas manquer de susciter. En effet, malgré le fait qu'elles s'inscrivent dans un contexte politique jugé favorable à l'innovation pédagogique et aux courants issus de l'éducation nouvelle, les réactions et polémiques suscitées par la publication du rapport conduiront le ministre à reculer sur la plupart des préconisations faites par Legrand (Prost, 1992).

Les résistances opposées aux choix pédagogiques adossés à la réforme du collège unique dans les années 70, puis au projet de sa rénovation au début des années 80, conduisent dans les deux cas les ministres à réduire la portée de mesures emblématiques des projets initiaux, comme l'ouverture des enseignements au monde extérieur, l'accompagnement personnalisé des élèves ou encore l'enseignement interdisciplinaire.

Les débats publics qui vont entourer la réforme du collège dans les années 70-80 vont progressivement s'émanciper de leur périmètre initial pour englober l'école au sens large. La parution d'ouvrages polémiques au cours des années 80 dénonçant le supposé délabrement de l'enseignement en France (Milner, 1984 ; Finkielkraut, 1989) marque ce mouvement. La forte audience de ces ouvrages va en effet participer à la diffusion, dans la sphère publique, d'un discours accusateur envers une catégorie d'acteurs désignés sous le vocable de « pédagogues », jugés responsables de ce délabrement du fait de leur supposée implication dans les principales réformes.
Le collège unique et ses difficultés deviennent ainsi l'objet d'une cristallisation d'un débat éducatif et médiatique plus global et clivant sur l'école et ses missions. Le travail de recherche mené par Balland (2016) permet de bien comprendre ce phénomène. En se référant à la sociologie des problèmes publics, l'auteur se propose d'analyser ce processus de « *mobilisation décalée* » qui va voir, dix ans après la réforme Haby, le mouvement de contestation envers cette réforme prendre

de l'ampleur et se généraliser pour instituer progressivement le collège comme un problème public symptomatique d'une crise scolaire qui toucherait l'ensemble du système éducatif français : « *L'imposition de la représentation d'une école en crise et d'un collège unique défaillant ne s'est pas faite en un jour dans les tribunes publiques. Elle est le produit d'un travail d'interprétation, d'exemplification et sa fortune dépend avant tout de sa circulation dans l'espace du débat public* » (Balland, op. cit., p.164). La sociologue explique comment les journaux de la presse écrite seront les premiers à publier des auteurs mettant en scène des polémiques clivantes sur les dysfonctionnements du collège unique, notamment en usant de la figure de la supposée décadence du savoir et de l'autorité dans les collèges. La «démocratisation», souligne Balland, sert également de véhicule à des représentations négatives sur le « nouveau public ». Ces discours portent une critique virulente du collège unique et mettent en circulation aussi bien dans la sphère publique que dans la sphère professionnelle des représentations particulières des difficultés associées au collège : « *Dénonciateurs et virulents, ils ont en commun une même grille d'interprétation du monde social, essentialiste et individualisante en ce qu'elle met l'accent sur l'individu (l'élève qui porte en lui les clés de son destin social, qui est de manière innée talentueux ou non, apte ou inapte à se conformer aux attentes de l'école) pour expliquer les transformations à l'œuvre dans l'univers scolaire* » (Balland, op. cit., p.167).

Conclusion

Notre étude s'est limitée à la description et à l'analyse de discours sociaux et politiques favorables ou défavorables à la réforme actuelle du collège, dans une approche socio-historique.

En remontant jusqu'à une période récente correspondant à la loi Haby (1975), nous avons pu mettre en évidence la récurrence des résistances à l'égard de différents projets de rénovation pédagogique par ailleurs souvent proches des uns et des autres dans leurs contenus, et l'émergence, dans les débats suscités par ces projets, de discours sociaux et politiques qui vont se structurer au cours des années 80.
Le détour par l'histoire de la mise en place du collège unique, au milieu des années 70, offre ainsi des perspectives intéressantes pour comprendre les débats publics qui ont entouré la réforme du collège mise en œuvre en 2016, et plus particulièrement les controverses sur l'équité de la réforme, sur la fonction éducative du collège, sur la conception du métier d'enseignant et sur la question de l'efficacité pédagogique tout particulièrement des dispositifs apparemment novateurs comme l'AP ou l'EPI.
L'histoire nous enseigne en effet que le projet de rénovation pédagogique qui avait été associé à la conception du collège unique préconisait la mise en place de dispositifs pédagogiques similaires à ceux que nous connaissons aujourd'hui. Et pour des motifs eux aussi similaires : lutter contre l'échec scolaire, apporter des réponses à l'hétérogénéité du public accueilli, concrétiser le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire.

Dès sa conception en 1975, et les années suivantes, ce projet de rénovation rencontrera des résistances importantes de la part des acteurs concernés, et ce au point d'échouer globalement dans sa mise en œuvre, du moins, sur un plan pédagogique. Cet échec conduira quelques années plus tard le ministre Savary a

relancé un projet de rénovation dans les collèges pour répondre, là encore, aux préoccupations associées à l'accueil d'un public hétérogène et à l'échec scolaire. Mais la mission confiée à Legrand rencontrera des résistances également très fortes, en particulier autour de dispositifs pédagogiques préconisant une aide différenciée auprès des élèves, la mise en place d'un tutorat et le développement d'enseignements pluridisciplinaires davantage ouverts vers le monde extérieur. Ces résistances conduiront le ministre à renoncer à entreprendre une réforme d'ampleur en cantonnant les préconisations de Legrand à des expérimentations menées dans des établissements volontaires.

Nous avons vu que chacun de ces grands rendez-vous avec le collège avait suscité des débats publics qui se sont progressivement médiatisés et cristallisés, au cours des années 80, en des prêts-à-penser explicatifs d'une supposée crise scolaire bien au-delà du seul collège. Ces prêts-à-penser semblent agir de manière puissante dans la réception de tout projet de réforme, en opposant par exemple enseignement et éducation ou encore enseignements disciplinaires et enseignements pluridisciplinaires.

Il reste à mettre en perspective cette étude avec l'analyse des processus d'appropriation de la réforme du collège. En introduction, nous avons présenté un postulat justifiant notre intérêt pour les discours sociaux et politiques entourant la réforme, et leur mise en perspective avec un contexte socio-historique. Nous les considérons en effet comme une composante des processus par lesquels les enseignants s'approprient une réforme, ses visées et ses modalités pédagogiques. Cependant, pour développer une étude de ces processus, il serait nécessaire d’aller bien au-delà du seul examen d’articles de presse et de communiqués.
Il s'agit en effet de considérer que les processus d'appropriation d'une réforme ne se limitent pas chez les enseignants à un positionnement dans le champ discursif. Nous considérons qu'ils mettent en jeu une articulation entre ce positionnement discursif et des logiques d'action situées dans un contexte social donné. La sociologie pragmatique telle qu’elle a été conçue par Boltanski (Boltanski et Thévenot, 1991) et développée par Derouet dans le champ de l’éducation (Derouet, 1992) nous semble offrir un des cadres théoriques intéressants pour étudier ces processus d'appropriation, notamment en examinant la manière dont les compromis qui se tissent autour des préconisations associées à une réforme mettent en jeu une pluralité de principes de justice et de logiques d'action. Il est alors nécessaire de s’intéresser aux pratiques des enseignants et aux arrangements multiformes qui se construisent sur un terrain éducatif. Dans cette perspective, il serait intéressant d'observer la manière dont ces discours sociaux et politiques agissent pour justifier les tentatives menées par les enseignants pour se positionner à l'égard des préconisations qui leurs sont faites, et au-delà, pour répondre aux attentes de la société à l'égard du collège. Les arrangements locaux qui permettent de faire face aux injonctions des politiques éducatives et aux difficultés rencontrées au collège méritent de ce point de vue une grande attention (Dutercq, 2004).