

TISSER LE LIEN SOCIAL

Les actions relatées dans la précédente partie montrent comment, au quotidien, les enseignants organisent des situations d'apprentissage novatrices pour « donner envie d'apprendre » à leurs élèves souvent hostiles aux contenus et aux exigences scolaires. Une seconde dimension, la construction du lien social, est fortement présente dans les actions décrites par les enseignants. Pour l'élève, l'établissement peut être un lieu où il se sent accueilli, respecté, écouté et où il peut percevoir les règles comme des garants de la vie collective ; mais il peut aussi être vécu comme le lieu de l'arbitraire, de la violence et de l'échec. Il s'agit donc de permettre à chacun de trouver sa place et de participer à la vie collective ; l'établissement devient alors le lieu d'apprentissage de la démocratie. Ces deux aspects ne sont pas séparables d'une attention particulière à la prévention des comportements d'agressivité, à la lutte contre les incivilités et à la gestion des situations de crise ou des conflits. Chacun est en effet conscient que l'équilibre est fragile et que le maintien d'un climat serein à l'intérieur de l'établissement n'est jamais complètement acquis.

Dans un premier groupe d'actions, l'accent est mis sur la vie dans l'établissement, sur la dynamique collective qui s'y déploie. Il s'agit d'abord d'intégrer les élèves dès leur arrivée au collège. Ainsi la liaison école/collège est-elle une préoccupation forte des enseignants qui perçoivent combien ce passage, s'il n'est pas accompagné par des adultes attentifs, peut favoriser les comportements de rupture. Il s'agit aussi de développer des activités favorisant la vie commune et d'améliorer la communication entre élèves et adultes.

Dans un second groupe d'actions l'objectif affiché est l'appropriation des valeurs démocratiques à travers des situations concrètes : règlement de conflits, débat argumenté.

Enfin, un dernier groupe d'actions montre comment, collectivement, des équipes éducatives réagissent aux manquements des élèves, soit en élaborant des outils pour mieux les suivre, soit en permettant, pendant les heures d'enseignement, de mettre des mots sur la violence.

Une classe-clé : la sixième

L'arrivée au collège est un moment charnière pour le développement de l'enfant et le déroulement de sa scolarité. Il s'agit donc de l'aider dans ce passage délicat par des interventions diverses. Au collège Molière d'Ivry-sur-Seine il s'agit d'assurer une continuité pédagogique. Au collège La Villeneuve de Grenoble pour faciliter l'intégration, une période de transition est organisée avec précision et inclut une auto-analyse dédramatisante. À Marseille, au collège Edgar-Quinet, c'est une action Citoyenneté qui responsabilise les jeunes. Pour faire que l'établissement soit à la fois un lieu d'apprentissage, de vie et de solidarité, l'équipe de Gustave-Flaubert à Paris a pris le parti du tutorat entre élèves où les plus grands assistent les plus petits sous le contrôle des adultes toutefois.

S'intégrer au collège

Collège Molière, Ivry-sur-Seine
Académie de Créteil

Un dispositif multiforme fonctionne depuis plusieurs années dans cet établissement, par une étroite liaison CM2/sixième dans l'apprentissage des langues, par un séjour pédagogique et une première approche de la démocratie scolaire, entre autres. Les sixièmes de ce collège s'y adaptent sans heurts, convaincus que la réussite est possible.

Depuis dix ans, notre dispositif destiné à favoriser l'adaptation des élèves au collège intègre une aide au travail personnel, des ateliers de lecture, un soutien individualisé en français, un temps de remédiation (SOS matière), des entretiens individuels. Dans ces espaces l'élève est reconnu comme un individu. Mis en situation d'analyser son comportement, ses apprentissages, il est conduit à trouver du sens à ce qu'il fait, à mieux se connaître, à réaliser qu'il peut évoluer, progresser. Il peut également trouver, ou retrouver, l'estime de lui-même. Il y a deux ans, il a paru nécessaire, voire indispensable, d'aider les élèves à passer du *je* au *nous* et d'insister sur la dimension collective du collège en travaillant dans quatre directions complémentaires : l'appartenance à un groupe, l'apprentissage des responsabilités, le respect de soi-même et des autres, la compréhension et l'acceptation des règles de vie commune. Trois nouvelles actions ont ainsi vu le jour : la mise en place d'activités communes école primaire/collège, un voyage de trois jours en début d'année, puis une exposition valorisant le travail réalisé au cours de ces journées.

Échanges école/collège

Pour sensibiliser les élèves de CM2 aux méthodes pédagogiques du collège, ils sont initiés à l'anglais, deux fois par semaine, par des professeurs du collège. Outre l'apprentissage de la langue, les élèves découvrent ainsi divers aspects du secondaire : l'enseignement d'une nouvelle matière par un professeur spécialisé, un rapport différent à l'enseignant (vouvoiement) et aussi d'autres méthodes. Ils sont en même temps rassurés car ils se rendent compte qu'un professeur peut aussi être gentil.

Ces élèves de CM2 sont aussi entraînés toute l'année à la gestion hebdomadaire du cahier de textes : devoirs du lundi au lundi suivant, par exemple. Cela n'exclut pas qu'un autre travail puisse être donné ponctuellement, à très courte échéance, comme au collège. Un des objectifs des institutrices reste de parvenir à donner le travail systématiquement matière par matière ; pour le moment cela ne se fait que lors des décloisonnements, en orthographe, en histoire, et en anglais.

Les échanges concernent deux classes de CM2 et deux classes de sixième. Ils sont facilités par le fait que la plupart des élèves de sixième viennent d'une même école élémentaire, les enfants se connaissent donc déjà. Trois actions concourent au développement de ces échanges : organisation d'une journée sportive, échanges épistolaires en anglais, visite préparée et guidée des CM2 au collège.

Au début du troisième trimestre, la journée sportive CM2/sixième permet de mettre en pratique plusieurs dimensions de la citoyenneté. En effet elle fait percevoir ce que signifie l'appartenance à un groupe, elle fait aussi comprendre la nécessité du respect sous toutes ses formes (des lieux et du matériel, des consignes et des règles, des autres), enfin elle favorise l'exercice de l'autonomie et de la responsabilité. Cette journée qui associe les CM2 aux sixièmes, sans les opposer, crée le sentiment d'appartenance au collège ; les élèves peuvent échanger leurs impressions de manière spontanée, se faire des « copains » dans une atmosphère agréable et de confiance ; ceux de CM2 peuvent rencontrer quelques enseignants et voir les rapports qui existent entre professeurs et élèves. Les CM2 ont découvert partiellement les locaux du collège, d'une manière active, et en situation réelle, à la différence de ce qui se passe lors d'une simple visite.

La seconde action favorise la construction de liens forts entre CM2 et sixièmes. On les fait correspondre en anglais. Pour cela, chaque élève de sixième se présente dans cette langue dans une lettre à l'intention d'un CM2. Puis les professeurs d'anglais avec les instituteurs choisissent les destinataires. Après avoir reçu sa lettre, chaque élève de CM2 répond. Les professeurs d'anglais se transforment en facteurs pour le plus grand plaisir des uns et des autres. Les jeunes fonctionnent en tandems harmonieux et efficaces. L'idée est de donner à chaque élève de CM2 un « tuteur » de sixième qui le guidera dans le collège le jour de la visite et à la rentrée scolaire de septembre.

Enfin, les élèves de CM2 visitent le collège. Leur venue est préparée courant mai en CM2 et en sixième. Sur un document, chaque élève de CM2 note ses espoirs, ses craintes, ses questions par rapport au collège. Chaque collégien inscrit ce qu'il espérait, craignait et ce qu'il a trouvé en entrant

en sixième, puis ce qu'il souhaite dire aux CM2 (technique d'animation dite du *blason*). Cet outil commun est conçu par les enseignants de manière à faire coïncider les demandes des élèves de CM2 avec les réponses des élèves de sixième. La rédaction du blason permet à chaque classe de faire le point sur sa scolarité et de prendre du recul. C'est une bonne occasion pour les sixièmes de mettre en pratique la notion d'entraide : comme ils ont été guidés l'année précédente, ils guident à leur tour. La visite du collège se déroule en trois temps. Les élèves de CM2 sont répartis en quatre groupes. Pendant que deux sont accueillis au centre de documentation et d'information où ils font la connaissance de la documentaliste et de la conseillère principale d'éducation, les deux autres se rendent dans les classes de sixième avec leur tuteur. Là, en présence du professeur principal, chaque tandem discute des problèmes soulevés dans les blasons. Le déjeuner réunit tous les élèves qui se retrouvent avec plaisir et discutent librement. L'après-midi, on inverse les groupes, de manière que chaque élève de CM2 passe une heure au centre de documentation et d'information et une heure en classe. Ainsi, la traditionnelle visite du collège est transformée en une journée, où chacun joue un rôle bien défini.

À l'origine, les contacts entre les enseignants participant au projet reposaient incontestablement sur des affinités et des visées pédagogiques communes qui se sont révélées à l'occasion d'un stage au collège. Elles constituent le véritable moteur de l'innovation. Les affinités et les exigences du projet ont multiplié les rencontres et les ont fait évoluer vers plus de diversité et de rigueur. Ces rencontres sont aussi bien formelles qu'informelles. La présence régulière des professeurs d'anglais à l'école élémentaire renforce la permanence des liens entre tous.

Voyager

Le séjour a lieu dans un parc animalier, qui peut accueillir et héberger une quarantaine d'enfants. Les activités y sont variées : observation/étude des animaux, découverte de l'environnement, promenade en forêt, visite du musée de la préhistoire, d'une carrière de pierre, activités sportives, soirée spectacle. Durant ces trois jours, les élèves ont sans difficulté compris, accepté et respecté les règles de vie que nous leur avons imposées, qu'il s'agisse de se respecter soi-même (notamment prendre des repas équilibrés, faire correctement son lit, etc.), respecter les autres (temps d'occupation des douches, respect des horaires, se déplacer en rang dans les villes, être discret dans le musée, etc.), respecter les lieux (ne pas salir le chalet, garder sa chambre en ordre, ne rien jeter par terre, etc.) ou les animaux (ne pas les déranger). Les élèves se sont pliés à ces savoir-être dans la bonne humeur. Une seule ombre au tableau, lors des appels téléphoniques à leur famille, ils ont eu du mal à abréger leur conversation afin de permettre à tous de téléphoner.

Un temps particulier a été consacré à la préparation de l'élection des délégués des élèves selon des modalités favorisant à la fois la réflexion individuelle et la discussion collective. Ainsi, dans un premier temps, chaque élève réfléchit pendant dix minutes, et répond individuellement par écrit à trois questions : quel est le rôle d'un délégué ? Comment est-il désigné ? Quelles doivent être ses qualités ?

Ensuite, ils font par deux, en dix minutes, une synthèse de leurs réflexions. Un enseignant note au tableau les résultats. Un débat est organisé afin d'éliminer certaines observations et de reformuler celles qui sont pertinentes. Ce travail a permis de mettre en relation des connaissances, encore floues pour eux, dans le domaine de la représentation du citoyen (le maire, le député, etc.) avec une représentation à l'échelle d'une classe et d'un établissement scolaire. La séance a permis une introduction à la citoyenneté. Plusieurs éléments permettent d'évaluer l'apport de ce voyage. L'ambiance détendue tout au long du séjour a véritablement favorisé les échanges. Un climat de confiance manifeste s'est établi entre élèves et adultes. Au cours des promenades, des temps libres, des visites du parc animalier, du musée ou de la carrière, les élèves ont librement dialogué avec les adultes, professeurs ou animateurs. En particulier pendant les visites, les nombreuses questions qu'ils ont posées ont montré leur intérêt et leur motivation. En outre, ils ont été très attentifs à la moindre explication, attitude qui n'est pas si fréquente dans une salle de cours.

Un réel esprit de groupe s'est instauré dans chaque classe. Le beau temps et l'espace ont contribué à donner aux élèves un sentiment de liberté qui a créé un climat détendu où chacun avait sa place et se sentait en confiance. Les élèves se sont spontanément organisés au sein des groupes ou en classe entière pour laisser une place à chacun (prendre la parole, nourrir les animaux, allumer le feu avec des silex, etc.). Pendant les temps libres, ils ont su tirer profit de ce dont ils disposaient et ont choisi leurs activités selon les lieux, leurs goûts et leurs affinités.

Montrer

À la suite de ce voyage, enseignants et élèves préparent minutieusement une grande exposition où les jeunes accueillent et guident les visiteurs : l'expression orale est une nécessité pour faire partager à leurs parents et aux autres adultes les temps forts de leur voyage. Ils sont très fiers de montrer leurs réalisations (panneaux, textes tapés sur ordinateur, dessins, maquettes, poèmes, etc.), de partager leurs souvenirs. Les échanges sont très libres, en particulier autour d'un buffet qui réunit tous les participants. Un livre d'or prolonge ce lien : tous, parents, élèves, instituteurs, professeurs, surveillants, personnel administratif, écrivent leurs impressions. Toutes ces actions permanentes auprès des élèves sont guidées par quelques principes clefs : transparence, confiance, respect. Il s'agit vraiment pour les élèves de comprendre que nous sommes là pour les aider à apprendre. Ces principes qui soudent notre équipe et harmonisent notre manière de travailler, nous ont permis d'obtenir quelques résultats visibles surtout dans les classes les plus difficiles et les plus faibles (une cinquième suivie deux ans consécutifs et une sixième). Ainsi, nous constatons que les élèves faibles, et/ou réfractaires à l'institution scolaire, en échec, ont vraiment changé. Ils font des efforts d'attitude et de travail et ont acquis la certitude qu'ils peuvent progresser et réussir. En résumé, ils se sont adaptés, jouent le jeu et progressent. Nous pensons que ces métamorphoses sont en partie dues à ce qu'ils perçoivent chez leurs enseignants : leur détermination à lutter contre l'échec scolaire et à les faire réussir.

Savoir et cohésion

Collège La Villeneuve, Grenoble
Académie de Grenoble

Le passage du statut d'écologiste à celui de collégien ne va pas de soi : il nécessite une co-construction sociale (entre les élèves et avec les autres acteurs) pour pouvoir dépasser l'instabilité psychologique et sociale que cela peut générer. En classe de sixième des séances au cours desquelles les élèves expriment leurs réussites ou leurs difficultés permettent de faciliter les apprentissages tout en contribuant à la cohésion sociale du groupe. La prise en compte de ces deux aspects de l'acte éducatif est décisive pour la réussite scolaire.

Notre collège, comme beaucoup d'autres, accueille chaque année des élèves qui manquent de repères et pour lesquels le sens de l'école ne va pas de soi, même lorsqu'ils ne sont pas en difficulté scolaire. L'absence de repères sociaux se manifeste chez certains enfants par une grande instabilité en classe et par des difficultés d'ordre relationnel qui bloquent toute acquisition. Si l'on veut faciliter leurs apprentissages, il faut les aider à reconstruire des liens sociaux dans le cadre de la classe. Pour d'autres élèves, l'absence de repères dans les connaissances scolaires pourrait faire croire « qu'ils ont tout oublié pendant les vacances ! » et qu'ils ne donnent aucun sens aux nouveaux savoirs proposés au collège.

L'entrée en sixième semble accroître cette déstabilisation et il est indispensable d'articuler apprentissages scolaires et socialisation. Il n'y a pas d'un côté l'éducation réservée aux moments de vie extérieurs à la classe et dévolue aux conseillers d'éducation et de l'autre l'instruction assurée par les professeurs pendant les temps d'enseignement. L'une comme l'autre sont des objets d'apprentissage et peuvent être traitées comme tels par l'école. Si l'on considère « la classe comme une entité sociale où se construisent les apprentissages et s'il n'existe pas de société durable avec des liens sociaux faibles²³ », il convient de travailler en parallèle à développer des liens sociaux et à donner du sens aux savoirs scolaires. Nos actions, largement éclairées par les travaux de Philippe Meirieu, Michel Dévelay et Philippe Perrenoud, s'articulent autour de quelques idées-clés.

Il s'agit, à ce stade, d'élaborer des références communes pour « construire une culture commune et un contrat clair autour du statut du travail et du savoir²⁴ ». C'est établir entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les professeurs, un cadre reconnu par tous. Cela concerne aussi bien les règles fondamentales de la vie de la classe que les savoirs proposés à l'apprentissage. C'est aussi prendre le temps de l'échange pour construire plutôt que de prescrire. C'est encore négocier, accepter de part et d'autre les spécificités pour arriver à une culture collective partagée et non imposée. Il est aussi nécessaire de permettre l'émergence de la parole dans le

23. Dévelay Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1998.

24. Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

groupe, de créer des conditions qui favorisent l'expression de chacun, d'instaurer des moments d'écoute et de respect mutuel. C'est faire que l'on puisse s'exprimer sur ses difficultés ou ses réussites en se sentant en sécurité et en confiance.

Le sens des savoirs scolaires

La démarche que nous utilisons pour construire le sens des savoirs scolaires se décline sur trois axes. D'une part, nous proposons aux élèves des situations pédagogiques au cours desquelles ils sont mis en situation de résoudre des problèmes pour construire et reconstruire leurs connaissances. D'autre part, nous nous efforçons de multiplier les interactions entre eux, de leur faire confronter leurs idées avec celles des autres dans la mesure où « on n'apprend jamais seul mais toujours en présence d'autrui²⁵ ». Enfin, nous mettons en place avec eux une démarche d'analyse réflexive pour prendre du recul, installer en classe des temps d'interrogation et d'échange sur les apprentissages que nous menons. Ce texte vise à rendre visible l'articulation de ces éléments dans la pratique d'une équipe de classe. Loin de reprendre la distinction lien social et savoirs scolaires, il présente autour des stages de cohésion, des situations qui les rendent solidaires. Les stages que nous mettons en place constituent un des temps forts de cette articulation mais ils s'inscrivent dans une démarche générale : prendre le temps d'élaborer un référent commun et installer des relais dans le quotidien.

Semaines de transition

À l'arrivée en sixième, la coutume scolaire habituelle ne suffit souvent pas à construire de nouveaux repères. Les élèves ont à gérer simultanément le découpage de la journée avec sa succession d'heures cloisonnées, les lieux avec une multitude de salles à repérer ; le nombre d'enseignants avec leurs attentes multiples, parfois implicites et les nouveaux compagnons de classe avec lesquels il faudra composer. Il leur faut ainsi presque réapprendre un nouveau « métier d'élève²⁶ ». Nous avons décidé de considérer les premières semaines de l'année de sixième comme une période de transition, une période où il faut travailler avec les élèves sur la construction de repères communs. Pour cela, il est indispensable d'établir une cohérence dans les attentes des enseignants de l'équipe, de les expliciter avec les élèves, de les aider à se repérer dans leur propre fonctionnement et à définir des pistes d'action.

Les enseignants, réunis en concertation hebdomadaire, établissent une liste de points incontournables pour bien démarrer la sixième. Ils portent sur une série d'attitudes qui mettent l'élève dans de bonnes conditions pour travailler. Celles-ci s'organisent autour de deux axes : l'un concerne ce qui se passe en classe et cible des attitudes facilitant la vie du groupe comme « écouter les autres » mais aussi des démarches d'apprentissage comme « je dis ce que je n'ai pas compris » ; l'autre définit ce que l'on peut faire à la maison dans les mêmes domaines et sert de lien avec les familles.

25. Meirieu Philippe, « Savoir scolaire et relation à autrui », *Cahiers pédagogiques*, « Apprentissage et socialisation », n° 367-368, CRAP, oct.-nov. 1998.

26. Perrenoud Philippe, *op. cit.*

Dispositif d'auto-analyse

Une grille d'auto-observation est distribuée à chaque élève lors du premier cours de la semaine, elle reste en permanence sur la table de chacun quelle que soit la matière. Les élèves indiquent, en quelques minutes à chaque heure, leurs réussites (feu vert) ou leurs problèmes (feu rouge). Une partie de la première et de la dernière heure de chaque journée est consacrée à faire le point, collectivement avec un enseignant. Le matin, les élèves font le bilan sur leur organisation, le travail à la maison, leur matériel, leurs craintes pour la journée à venir, chacun précise sur quoi il veut faire porter ses efforts. Le soir, ils pointent les difficultés rencontrées dans la journée ou les éléments de satisfaction. Un double bilan de la semaine est établi avec le tuteur. Individuellement, chaque enfant encadre dans sa fiche ses points forts et ses points faibles et en parle avec le tuteur. Collectivement, en parallèle, le groupe réalise une affiche : « Nous avons avancé sur... il nous reste à... » À travers ces temps de verbalisation, le référent du groupe se constitue progressivement en même temps que des pistes de travail s'ouvrent pour chacun. Au bout de deux semaines, lors du deuxième bilan, chacun formule trois points qu'il choisit de travailler pendant la semaine suivante et les inscrit sur une nouvelle grille qu'il construit. Elle constitue un plan d'action individualisé, personne n'ayant exactement à gérer la même chose que le voisin. Les points collectifs à travailler sont aussi reportés sur l'affiche. Pour construire des liens, il nous semble nécessaire d'établir en permanence des allers et retours entre les apprentissages personnels et les besoins collectifs.

L'intérêt du dispositif est multiple. D'une part, il facilite pour les enseignants la connaissance des élèves autour d'un référent commun. Cette démarche permet de rapidement situer les divers problèmes rencontrés par chacun : difficultés à écouter, à respecter les autres, à organiser son travail... Elle permet aussi de commencer à déceler des problèmes d'apprentissages scolaires. D'autre part, le dispositif permet la constitution du groupe-classe en travaillant explicitement sur les règles de fonctionnement. Enfin, les élèves peuvent être ainsi initiés à une démarche d'auto-analyse qui, en ouvrant des espaces de dialogue autour des apprentissages facilite la prise de recul individuel et instaure une relation de confiance aux vertus dédramatisantes. Ainsi, chacun a un moment pour parler de ses difficultés ou analyser ses erreurs. Les élèves sont aussi replacés dans une perspective d'action qui les met en projet par rapport à des apprentissages clairement explicités par les enseignants.

Évaluation formatrice

Conçue comme aide pour apprendre et non plus seulement comme instrument de contrôle, « [l'évaluation] rend l'élève toujours davantage acteur de ses apprentissages²⁷ ». Ainsi comprise, elle l'amène à s'interroger sur les tâches à accomplir et à s'appropriier les critères de réalisation et de réussite de ces tâches, ce qui lui permet de pointer ses erreurs en cours d'apprentissage, mais aussi de reconnaître ses réussites. Cette pratique facilite la planification et lui donne une prise sur ce qu'il fait.

27. Hadji C., *L'Évaluation démythifiée*, 2^e éd., ESF, 1999.

« Elle contribue à la construction d'un système de pilotage interne qui lui permet de réguler de façon efficace les actions qu'il est en train de construire²⁸... » Elle donne la priorité à l'activité d'apprentissage des élèves. L'auto-évaluation telle que nous la pratiquons devient alors un des éléments centraux du système : « La régulation externe cède la place à l'autorégulation²⁹. » Il s'agit pour l'élève d'avoir un discours sur ses apprentissages, une verbalisation orale ou écrite qui lui permet de s'exprimer en face de l'action à conduire. Cette pratique de verbalisation s'appuie sur les travaux de Vygotsky, chercheur russe, qui a montré l'importance du langage dans la construction de la pensée. Les travaux de réflexion se mènent à propos des savoirs scolaires comme des relations à l'intérieur de la classe. Qu'ils se travaillent individuellement ou en groupe, ils favorisent la collaboration entre les élèves. Outil de communication, l'évaluation ainsi pratiquée donne du sens aux apprentissages mais renforce aussi les liens sociaux. Chacun devient un élément d'un groupe qui réfléchit et qui avance ensemble.

Bilans et constats

Le bilan d'étape individuel rempli pour partie au moment du conseil de classe est complété ensuite en tutorat à partir de l'analyse du bulletin trimestriel. Il se traduit par des pistes de travail concrètes que les élèves décident de se donner pour progresser. Il permet d'organiser des binômes d'entraide : un élève sans difficultés dans une matière s'engage à aider dans son travail en classe ou à la maison un autre élève qui en fait la demande. Ces groupes ne sont pas figés et ils évoluent au gré des difficultés. Un partage de savoirs s'ébauche ainsi où les uns et les autres trouvent leur compte dans la mise en place de ces interactivités. Là encore, ce type de travail est rendu possible parce qu'un référent commun a été élaboré progressivement, référent qui s'appuie sur l'acceptation et le respect des autres.

Le constat est positif : au bout d'un mois, les élèves sont tous capables de se situer par rapport à des attentes claires même s'ils ne peuvent pas encore remédier à leurs difficultés. La meilleure connaissance d'eux-mêmes et des autres facilite la vie du groupe et favorise les interactions. Dans ce document, nous avons délibérément restreint notre présentation à des pratiques de classe, en écartant d'autres relais mis en place à l'échelle du collège et qui ont pour objet la socialisation des élèves : travail sur le règlement intérieur, élaboration d'une charte, construction du rapport à la loi. Si nous avons fait ce choix, c'est pour montrer que toute pratique de socialisation, conçue au niveau d'un établissement, doit nécessairement trouver sa concrétisation dans le cadre de la classe. J. Chatillon ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme : « tenter d'organiser sa classe en communauté d'apprentissage mutuel, c'est une manière de placer ses membres au point de rencontre du lien social et de l'apprentissage³⁰. »

28. Nunziati G., dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Service de la recherche sociologique, Genève.

29. Hadji C., *op. cit.*

30. Chatillon J., « Apprendre en se liant, se lier en apprenant », *Cahiers pédagogiques*, « Apprentissage et socialisation », n° 367-368, CRAP, oct.-nov. 1998.

Mieux vivre au collège

Collège Edgar-Quinet, Marseille
Académie d'Aix-Marseille

L'action « Citoyenneté » a été mise en œuvre afin de pallier l'incivilité et la violence. Les élèves, par classes ou ateliers, ont été amenés, par des activités ludiques, des jeux de rôles, des débats, des enquêtes... à exprimer leur désir de « mieux vivre au collège » en étant pleinement acteurs et responsables de leur vie quotidienne dans l'établissement.

Au cours de l'année scolaire 1997, l'ambiance générale au collège s'est nettement détériorée : bruits, bousculades, agressivité entre élèves et envers les adultes, tensions, conflits... Tous les personnels se sentaient concernés : enseignants, ATOS³¹, administration. Comment améliorer les relations entre les personnes ? Apprendre à vivre en groupe ? Devenir autonome et responsable ? Une commission « Citoyenneté » s'est formée à la suite des préoccupations exprimées par un certain nombre de professeurs lors d'une assemblée générale des personnels. Elle regroupait des enseignants et des parents d'élèves essayant de cerner le problème : types de comportements, lieux, personnes impliquées, etc. Elle a abouti à l'idée d'une action large et concertée pour responsabiliser les élèves, les amener à être acteurs de la vie du collège, des élèves-citoyens.

Une équipe constituée de trois enseignants et d'un parent a pris en charge le projet « Citoyenneté » en se centrant, au terme d'une réflexion à l'intérieur de la commission, sur la classe de sixième. L'équipe de départ a continué à fonctionner toute l'année et a accompagné régulièrement le déroulement et le pilotage de l'action. À chaque séquence, elle s'est élargie à différents personnels, variables selon le type d'activité : autres professeurs, personnel ATOS, personnel administratif, infirmière, etc. Au total, une trentaine d'adultes ont été impliqués dans une action au moins, et tous les élèves de sixième y ont participé (soit cent soixante-dix élèves).

Une année bien rythmée

Le jour de la rentrée on va à la découverte du collège et des personnes qui y travaillent. Le matin, alors que les élèves de sixième sont seuls dans l'établissement chaque classe, avec le professeur principal, visite les locaux et se familiarise avec les principales règles de fonctionnement du collège. L'après-midi, chaque classe participe successivement à deux ateliers, chacun animé par deux adultes. Le premier a pour thème les repères humains. Il s'agit de permettre aux élèves d'identifier ceux qui s'occupent d'eux et de percevoir le rôle de chacun. Pour cela principal, conseiller d'éducation, surveillant, secrétaire, infirmière, etc., passent dix minutes dans chaque classe et par l'intermédiaire d'un jeu, les élèves doivent deviner qui ils sont et quel est leur rôle. Le deuxième atelier a pour objectif de tracer le portrait du collégien. Sous forme de jeu encore, les

31. (Personnel) administratif, technique, ouvrier et de service.

élèves doivent reconstituer la journée d'un collégien et le comportement qu'il doit avoir dans différentes situations. Ces thèmes ont été repris dans certaines classes par le professeur d'éducation civique.

Au mois d'octobre, le collégien-citoyen est responsable et acteur dans la vie du collège. Deux demi-journées ont été banalisées et des ateliers organisés autour de six thèmes : se parler (la prise de parole, les registres de langue), respecter les lieux (classes, couloirs, cour...), lutter contre la violence et l'agressivité, la nécessité des règles dans le sport, l'hygiène personnelle, participer à la vie du collège (les délégués). Le déroulement et les objectifs des ateliers ont été annoncés aux élèves quelques jours avant par voie de tracts distribués à tous, l'information aux personnels concernés a été affichée en salle des professeurs. Chaque classe passe successivement dans les six ateliers animés chacun par deux personnes.

Les méthodes utilisées s'appuient sur l'expression des élèves (jeux de rôles) mais aussi sur leur capacité d'analyse. Ainsi, sept ou huit élèves jouent-ils dans l'atelier « participer à la vie du collège », un conseil classe. Il y a le « principal », les « professeurs » et, bien sûr deux « délégués » élèves. Autour d'eux la classe observe, attentive. Que vont faire, que vont dire, les deux élèves jouant le rôle des délégués ? L'un bafouille, s'énerve, puis se tait. L'autre parle haut et fort, coupe la parole au « principal », veut à tout prix défendre un élève noté « paresseux et perturbateur » sur le bulletin. La séance finie, les observateurs, obligés de rester silencieux tant qu'elle se déroulait, prennent leur revanche, et les remarques fusent : « T'as rien dit ! Tu sais pas t'exprimer ! Tu as dit n'importe quoi ! » Les deux enseignants qui animent l'atelier reprennent les interventions, notent au fur et à mesure les remarques faites, et, à partir de là, la classe va dresser le portrait du « bon » délégué. L'élection des délégués doit avoir lieu trois jours plus tard. Sauront-ils faire coïncider ce portrait avec le nom à écrire sur leur bulletin de vote ? En tout cas, ces ateliers auront essayé de les y aider.

Une troisième étape s'est déroulée en classe, avec le professeur principal. Chaque élève note sur une feuille ce qui peut être amélioré dans la classe, suit une discussion où ils s'accordent sur les règles qui leur semblent importantes pour que le fonctionnement de la classe soit possible. Ces règles sont inscrites sur une fiche agrafée dans le carnet de correspondance ; un exemplaire agrandi et décoré est affiché.

Demi-teinte

Cette action n'a été possible que grâce à un travail d'équipe réunissant toutes les catégories de personnels. Au sein de l'établissement, elle a permis un décloisonnement des classes, des disciplines, des personnels. Elle a favorisé une réflexion commune sur un sujet qui touche directement tous les élèves et tous les personnels : comment mieux vivre au collège ? Les élèves pour leur part ont pu manifester des qualités autres que celles qui sont généralement valorisées dans le cadre scolaire : prise de parole, organisation, médiation, relations interpersonnelles. Cependant lors de la réunion de bilan l'équipe de pilotage s'est posée la question du suivi :

quelle incidence réelle les règles de vie, pourtant choisies par les élèves, ont-elles eu sur leur comportement tout au long de l'année ? Comment l'enseignant peut-il exploiter ce travail, approfondir la réflexion, faire que ce ne soit pas seulement belles idées et feu de paille ? Cette question est devenue plus cruciale à la suite de la dégradation de la situation au collège au cours du troisième trimestre : explosion d'agressivité, rejet de l'institution scolaire et des adultes qui la représentent. Une action fondée sur la réflexion et la prise de conscience est-elle la seule réponse quand certaines barrières n'existent plus ?

Tutorat entre élèves

Collège Gustave-Flaubert, Paris XIII^e
Académie de Paris

Des actions péri-éducatives (clubs photo, théâtre, etc.) ont été mises en place au moment de l'heure méridienne. En même temps, un tutorat a été organisé afin d'établir des relations d'élèves à élèves, les aînés s'occupant dans un cadre bien défini des plus jeunes. L'effet de ce tutorat est non seulement positif pour ceux qui sont pris en charge, mais les tuteurs acquièrent aussi là une expérience rare, facteur de réflexion et de maturité.

Le tutorat³² a lieu tous les jours au collège de 13 h à 14 h. Il est organisé dès octobre par le conseiller principal d'éducation qui, après consultation des professeurs principaux des classes de sixième et de troisième (avec un élargissement aux classes de quatrième depuis deux ans), fixe la liste des tuteurs volontaires et ceux dont ils auront la charge. Les enseignants de sixième peuvent demander à ce qu'un élève soit ajouté à la liste des tuteurs. Ils ont un tuteur différent chaque jour et les rencontres, de trente minutes, sont programmées de façon stricte. Le conseiller principal d'éducation veille à leur régularité et gère les absences éventuelles. Une personne-ressource est obligatoirement présente lors des séances, c'est soit le conseiller principal d'éducation (ou une conseillère stagiaire), un maître de demi-pension, un emploi-jeune. La salle est en libre accès, on peut arriver un peu en retard mais l'horaire est dans l'ensemble respecté. La porte de la salle ne reste pas ouverte sur le couloir, ce qui permet de créer une salle isolée du reste des occupations du collège et une atmosphère assez inhabituelle se met vite en place. L'action de tutorat se poursuit jusqu'à la fin du mois de mai. Une réunion de bilan est programmée début juin avec les tuteurs.

32. Bien que différentes publications (voir bibliographie) présentent l'action d'un élève plus âgé en direction d'un autre sous le terme de *monitorat*, le souhait a été de maintenir celui de *tutorat* pour qualifier l'action de nos grands élèves. Le choix du terme de *tuteur* et la représentation du rôle qui va avec semble renforcer l'engagement des élèves qui se sentent investis d'une responsabilité plus grande.

Une séance

La séance est organisée grâce au cahier de bord élaboré, pour chaque jour, par la conseillère stagiaire ; tous les couples tuteurs-tuteurés y figurent ainsi que toutes les données particulières qu'elle a pu collecter dans la matinée (absences, cours exceptionnel de rattrapage mobilisant des participants, etc.).

Cette personne-ressource pour la séance est d'emblée bienveillante : chaque élève est accueilli par son prénom et une attention particulière est donnée à chacun. Les tuteurs sont plutôt féminins ! Le contact avec les plus jeunes se fait bien : ils se connaissent tous entre eux, il y a connivence et on perçoit le plaisir qu'ils ont à se retrouver. Au début de la séance le tuteur demande le cahier de textes, vérifie le travail à effectuer, choisit l'activité prioritaire. Nous avons pu constater qu'on faisait des mathématiques, du français, des langues. Peu ou pratiquement jamais d'histoire ou de géographie, pas de biologie. Pourquoi ces priorités ? Les tuteurs se penchent avec attention sur le travail des plus jeunes, reprennent l'écriture, la présentation, apprennent à mieux manipuler un compas, surveillent le déroulement d'un exercice. Leur rôle spécifique semble bien compris et nous n'avons jamais observé de tuteur perdant patience ou prenant le travail à son compte. Ils assurent une présence d'aîné attentif, un accompagnement rassurant pour le plus jeune. Lorsqu'un renseignement fait défaut, les tuteurs se consultent entre eux, de leur côté les tuteurés comparent leurs cahiers de texte ou échangent une information. Les élèves aiment évoluer dans ce lieu où le niveau sonore reste très acceptable car chacun s'exprime sans gêner autrui. Pas un cri déplacé, pas d'énervement intempestif mais une atmosphère tout à fait exceptionnelle, voire inattendue, très différente des salles de permanence, des salles d'aide aux devoirs du soir ou encore des salles de cours.

Un élève signalé comme particulièrement difficile et agité dans sa classe de sixième est ainsi resté l'heure complète en accord avec sa tutrice et la conseillère principale d'éducation stagiaire. Anecdote amusante : pour maintenir la concentration de l'élève en question la tutrice a proposé une permutation de place ! En changeant de chaise l'élève a retrouvé son calme. Au-delà de l'anecdote peuvent s'observer une relation d'égalité entre tuteurs et tuteurés, une sorte de partenariat spontané consistant à transmettre aux plus jeunes plus une expérience fondée sur la connaissance des exigences des différents professeurs, des savoir-faire, beaucoup plus que des savoirs à proprement parler. On ne joue pas trop au « p'tit prof », on fait bien mieux : on accompagne.

Tout au long de l'heure la conseillère stagiaire reste très calme, très disponible, réglant au coup par coup toutes les petites difficultés surgissant de façon imprévue. Untel n'a pu se rendre disponible, elle trouve la solution d'une association ponctuelle avec un autre resté inoccupé. Un tuteuré reste seul, elle lui propose de rester et d'avancer son travail en ayant recours à elle en cas de difficulté ou d'aller jouer si cela lui convient. L'élève est resté ! Sa présence, à la fois discrète et forte, prouve la nécessité de la présence d'un adulte impliqué vraiment dans l'action et pose la question du type d'adulte de la communauté scolaire pouvant être employé à cette tâche. La stagiaire accomplit exceptionnellement ce travail qui l'intéresse

aussi pour un travail de recherche qu'elle effectue dans le cadre de sa formation. Un enseignant peut-il se charger de cette fonction ? Il est certain que le climat ne serait sûrement pas le même. Un conseiller principal d'éducation, quant à lui, a d'autres charges, d'autres responsabilités à ces heures, les maîtres de demi-pension sont beaucoup sollicités. Restent les emplois-jeunes... Il est indispensable de définir clairement les exigences de la tâche de l'adulte et les compétences requises.

Tutorat et établissement

Les élèves concernés par le tutorat aiment parler de cette expérience. Les tuteurs découvrent les joies et les difficultés de ce nouveau rôle comme le montrent les cinq témoignages suivants :

« On m'apprit que j'avais une nouvelle tuteurée : elle s'appelait Samira. Et par chance elle était très gentille, sympathique et amicale. Je l'aimais bien. Dès la deuxième séance, je commençais à l'aider dans ses devoirs. Je me surpassais, j'arrivais à répondre à ses moindres questions... Maintenant je suis satisfaite de mon expérience et heureuse de pouvoir l'aider. Et elle semble plutôt enchantée de m'avoir comme tutrice et nous nous entendons à merveille... »

My-Hien

« Les séances de tutorat ne se ressemblent jamais, il y a toujours de l'inattendu et il faut savoir improviser et trouver toutes sortes de solutions. Je trouve que c'est un bon apprentissage pour moi et en même temps j'ai compris ce qu'est la solidarité. »

Jean-José

« Je n'étais, au départ, pas très enchantée de faire du tutorat. Je ne savais pas si l'expérience que j'allais vivre serait très enthousiasmante. Expliquer, faire apprendre à un élève me paraissait difficile. Mais je découvris que ce n'était pas si terrible et qu'après tout, il faut un début à tout... Lorsque je vis enfin mon tuteuré (il n'était pas venu aux premières séances par crainte sans doute de s'y ennuyer) il me parut tout de suite sympathique. Je ne pensais pas alors qu'il m'apporterait beaucoup d'ennuis. À mon étonnement, je découvris qu'il avait beaucoup de difficultés : il maîtrisait mal la grammaire, l'orthographe du français et lorsqu'il me récitait une leçon d'anglais, c'était avec de grandes difficultés. À chaque séance, il oubliait le livre dont il avait besoin, ses cahiers étaient couverts de ratures, mal entretenus comme toutes ses affaires d'ailleurs. Cependant, il n'était pas difficile de parler de tout ça avec lui : il approuvait ce que je lui disais. Si on avait pu lui accorder plus de temps, il aurait travaillé et il aurait montré ce qu'il était capable de faire... J'ai compris que la prise en charge d'un enfant était très dure à gérer et que, avant tout, le temps nous manquait terriblement. En fin de compte, j'en ai plus appris que je ne lui ai enseigné sur une bonne organisation du travail. »

Jeanne-Marie

« J'avais décidé de m'engager dans le but d'aider des sixièmes en difficulté et il me paraissait intéressant de revoir des cours que j'avais appris étant jeune. Un autre argument non négligeable était que l'on avait droit à une sortie à Disneyland en fin d'année... Ma tuteurée n'avait visiblement rien compris à la leçon et le devoir qu'elle me montrait était pour l'après-midi même! Je tentais alors de lui expliquer en formulant des phrases simples, en lui donnant des conseils et des astuces mnémotechniques, j'essayais d'inventer des exemples mais elle n'arrivait toujours pas à faire la différence entre he's et his... La semaine suivante je la questionnais sur son devoir : elle n'avait obtenu que neuf sur vingt! »

Alexis

« L'année dernière j'ai eu un tuteuré très sympathique, avec qui je n'avais que de l'anglais à faire. Mais il ne comprenait vraiment rien à rien, et c'était assez difficile de lui expliquer. Il voulait aussi que je fasse les exercices à sa place, mais je n'étais pas d'accord... On peut avoir des difficultés avec les devoirs des tuteurés. Par exemple, j'ai dû expliquer le saut de la grenouille à mon tuteuré et j'ai eu du mal car moi j'avais étudié le saut du lapin! Je trouve que le tutorat est bien aussi pour les tuteurs qui doivent essayer d'expliquer les choses le plus clairement possible. »

Anna

Les tuteurs expriment donc souvent leurs difficultés face à des élèves qu'il est ardu de faire travailler. Les critères retenus par les enseignants qui proposent d'envoyer tel ou tel élève au tutorat sont le plus souvent la performance scolaire, les résultats ou le niveau de l'élève. Le diagnostic ou l'hypothèse sur ce qui ferait obstacle à sa réussite scolaire n'est pas explicite; il ne peut donc pas être un point d'appui pour aider les élèves tuteurs dans leur action d'aide et de soutien scolaire. Il est alors envisagé une formation de tuteurs mais aussi de mieux faire comprendre aux tuteurés ce qu'est le tutorat. Au moment du recrutement de début d'année, il serait bon que les élèves (anciens tuteurés de sixième et tuteurs de quatrième) aillent eux-mêmes expliquer à partir de leur expérience aux nouveaux sixièmes le fonctionnement et les raisons d'être du tutorat. Les élèves s'approprieraient ainsi encore davantage cette activité et cette forme de publicité sonnerait plus juste. Le rôle de l'adulte se ferait plus discret. Ce dernier se limiterait à une aide à la préparation des interventions et non plus à la délivrance d'un message magistral qui fausse dès le départ l'approche et la vision par les élèves de sixième de cette activité.

En même temps, il est important d'améliorer la circulation des informations entre les acteurs. En effet, les professeurs principaux participent au choix des tuteurés et des tuteurs. Sollicités par les fiches de liaison, ils sont dans l'ensemble attentifs à l'évolution des tuteurés et d'accord pour valoriser les tuteurs en fin de trimestre. Pour les autres adultes du collège la vision n'est pas toujours aussi positive. De nombreux enseignants, surtout ceux dont les élèves ne sont pas impliqués dans l'action, ne s'intéressent pas au tutorat ni quelquefois aux autres activités proposées aux élèves lors de l'heure méridienne. Ce n'est pas pour eux

un moment de présence ou de travail au collègue. Lorsqu'il y a des cours à remplacer les enseignants proposent souvent ce créneau horaire sans se préoccuper de ce qui ne peut plus avoir lieu à cause de ce choix.

Si des aspects sont à améliorer, le bilan est cependant positif. Chaque acteur trouve son compte à un moment donné y compris le collègue lui-même. L'intérêt est qu'il permet un échange dans une relative autonomie entre pairs. L'originalité de cette action réside dans le fait d'avoir pu créer les conditions d'une relation particulière entre les « grands » et les « petits ». C'est dans et par celle-ci que se jouent certaines expériences de vie assez riches pour être valorisées. L'élève tuteuré rencontre sans appréhension un « grand » qui l'aide à mieux comprendre les exigences du collègue. Le collégien devenu tuteur a l'impression de ne pas avoir traversé le collège sans y avoir vécu quelque chose de particulier, d'utile, en rapport avec les objectifs de la communauté scolaire.

Des dynamiques collectives

Embrasser un projet collectif qui va souder les jeunes dans une communauté d'intérêt et d'action, s'exprimer dans des espaces où les paroles sont à la fois libres et raisonnées conduit les élèves à appréhender le lycée ou le collège dans une perspective positive : celle d'un lieu où ils sont à leur place, où ils ont leur place et dont ils finissent par partager les valeurs. C'est le pari qu'ont tenu les lycées professionnels Léonard-de-Vinci à Montpellier et Pierre-Mendès-France à Bruay-en-Artois, le collège Paul-Eluard à Tarbes et le lycée Joliot-Curie à Sète. À cette dimension le collège La Villeneuve, à Grenoble, ajoute une réflexion sur la fécondité de la gestion des conflits.

Entreprendre tous ensemble

Lycée professionnel Léonard-de-Vinci, Montpellier
Académie de Montpellier

Le sentiment de se trouver dans un établissement situé dans un quartier « difficile » et une orientation par l'échec ne créent pas réellement les conditions pour aborder sereinement une scolarité. Prendre appui sur les pratiques sportives pour transformer le climat de l'établissement, améliorer les relations, valoriser les élèves, c'est le choix fait par l'équipe éducative de ce lycée professionnel.

Lors des réunions des équipes pédagogiques, dans les conversations informelles en salle des professeurs, au cours des bilans des conseils de classe, chacun évoque la démobilisation, le manque d'enthousiasme, le manque de travail, l'absentéisme, les incivilités des élèves. La difficulté d'enseigner, d'obtenir l'adhésion, la mobilisation, la coopération, la motivation dans les classes sont évoquées tant par les enseignants des matières générales et professionnelles que par les autres membres de la communauté éducative. Comment expliquer ce climat décourageant et démobilisant ? Un premier constat s'impose, nos élèves n'ont pas forcément choisi leur orientation, elle est subie plutôt que décidée, le lycée professionnel est alors le plus souvent perçu comme une voie d'échec. En outre, la filière du bâtiment reste peu valorisante, dans l'esprit des élèves et de certains parents, on y vient, pour une forte majorité, parce qu'il n'y avait pas d'autre solution. Nous retiendrons la difficulté de recruter l'effectif de certaines formations lors des commissions d'affectation. Ces sections sont très souvent complétées par des candidats n'ayant pu trouver un établissement d'accueil. Cette orientation par défaut, constitue dès l'origine une source supplémentaire d'hétérogénéité d'attitudes, de motivations et de niveaux scolaires.

En même temps, la situation géographique du lycée est un autre handicap perçu par les familles, les lycéens et parfois par les enseignants : situé dans un quartier réputé sensible, classé zone franche, où le moindre fait-divers ne fait qu'entretenir un climat de méfiance et de défiance, on ne le choisit pas spontanément. Ce sentiment est à certains égards véhiculé involontairement par l'institution elle-même et ses représentants ; combien d'élèves n'ont-ils pas entendu dire que s'ils ne travaillaient pas bien, ils iraient au lycée professionnel, entretenant insidieusement l'idée d'une voie d'échec, sous-entendant que les autres voies garantiraient la réussite ? Des élèves rapportent qu'à formation égale, des conseillers d'orientation leur auraient suggéré de s'inscrire dans un autre établissement. Le manque de perspective d'avenir, entretenu par un manque de confiance dans la formation entreprise pour accéder rapidement à un emploi, les laisse dans l'expectative, la conjoncture sociale confortant leur analyse.

Les problèmes rencontrés par nos élèves pour suivre une scolarité réussie et vécue positivement sont aussi, nous semble-t-il, liés à l'organisation de la vie interne de l'établissement. L'emploi du temps s'articule, en alternance, autour de l'enseignement professionnel et général. L'horaire très serré ne laisse pas de temps pour des activités éducatives. La journée scolaire est surchargée par la durée des transports, elle commence à 6 h le matin et se termine vers 19 h pour les élèves demi-pensionnaires résidant dans la banlieue la plus éloignée, son rythme est similaire à une journée de travail. Les actions péri-éducatives sont proposées aux seuls internes.

L'organisation pédagogique de l'enseignement est structurée de manière traditionnelle, chacun intervient dans son domaine de compétence. Dans leur enseignement les collègues sont de plus en plus obligés de faire preuve d'imagination, d'adaptation, d'ingéniosité, de varier leurs approches, d'effectuer des dosages dans leurs pratiques pour accomplir au mieux leur mission. La succession des cours inscrits au programme, l'intervention cloisonnée de chaque enseignant restent encore les méthodes utilisées pour créer les conditions favorables à la transmission des savoirs.

Ancrer les jeunes

Ainsi, les élèves nous délivrent-ils des messages de refus, de ras-le-bol des schémas pédagogiques trop traditionnels, même s'ils reconnaissent parfois que de tels systèmes ont des côtés sécurisants car ils fixent des repères.

Cependant, s'ils rejettent dans leur ensemble l'école dans sa forme traditionnelle, s'ils éprouvent des difficultés en enseignement général, ils sont très engagés et motivés par les pratiques sportives. Le lycée professionnel est implanté dans la banlieue de Montpellier à La Paillade, berceau du Football club montpellierain, équipe amateur de quartier qui s'est hissé en première division. Ils sont fortement imprégnés de « culture foot » et bon nombre d'entre eux fréquentent la « butte » les soirs de match. Ils vivent au rythme des exploits des joueurs professionnels et s'identifient à leur destin. Le passage au lycée professionnel de joueurs de l'équipe Fanion entretient ce rêve et l'organisation de la coupe du Monde de football 1998, au cœur même de leur quartier, n'a fait qu'exciter leur désir de devenir professionnel et d'y participer un jour. Deux enseignants, de français et d'éducation physique et sportive, ont donc lancé les prémices des tournois de football avec l'arrière-pensée de récupérer cet engouement, ils

l'ont utilisé pour agir sur l'environnement du travail et sur les relations entre élèves et adultes. L'idée de reconduire et de développer l'expérience s'est bientôt imposée à tous.

La pratique des activités sportives s'effectuait dans de mauvaises conditions : pas d'installations propres, un local minuscule sans hygiène en guise de vestiaire et un plateau goudronné tenant lieu de terrain d'évolution, conditions peu engageantes pour valoriser leur motivation naturelle.

Un groupe de réflexion interdisciplinaire, animé par le chef d'établissement, dégage alors les grandes lignes d'un projet visant à la fois l'élève, les familles, le lycée, son image, son rayonnement et s'appuyant sur une action mobilisatrice pour déclencher une synergie d'établissement. Deux volets sont prévus : valorisation de la formation professionnelle et de son lieu de formation, d'une part, amélioration des rapports sociaux, des comportements relationnels, de l'attitude face au travail scolaire, d'autre part. Dans cette perspective, il est donc décidé d'organiser un cross annuel et des tournois de football trimestriels par niveaux de classe, et d'aménager les vestiaires. La démarche n'est pas innovante en soi, elle existe dans bien des établissements, mais là où elle diffère, c'est dans son appréhension. Elle est intégrée au projet d'établissement et programmée officiellement dans l'emploi du temps ; des moyens horaires y sont consacrés. Elle modifie modestement les habitudes pédagogiques et cherche à créer un climat propice à l'acquisition des savoirs

Retrousser les manches

Le projet de la construction d'une salle de sports, à l'étude depuis quelques années, s'est alors concrétisé. L'annonce de son édification a suscité la satisfaction des élèves et des collègues. Enfin ! Ils sont entendus, écoutés, considérés et traités avec la même dignité que les « autres lycéens ». Après de longues années d'attente, les conditions de sécurité et d'hygiène de l'enseignement de l'éducation physique et sportive évoluent radicalement. Le lycée se dote de nouveaux moyens, ses conditions d'enseignement se modernisent, élément à prendre en compte désormais et à utiliser ensuite pour travailler son image.

L'aménagement des vestiaires par les élèves revêt indéniablement un intérêt pédagogique, il met en évidence les contraintes du chantier, le travail en équipe, la coordination des travaux, l'alternance et la cohérence des interventions, la capacité de lier les apprentissages théoriques et leur mise en pratique avec parfois leurs nécessaires ajustements, la capacité de faire preuve d'initiative, la prise de responsabilité et enfin l'impératif respect des exigences professionnelles. Cette réalisation durable, utile, témoignage tangible de la contribution et de la compétence des élèves, constitue un élément de motivation. Ils en retirent un sentiment de fierté qui les valorise.

Manifestations et tournois

Très tôt, au début de l'année scolaire, un calendrier des manifestations est établi et porté à la connaissance de tous. Il permet aux collègues d'organiser leurs programmations pédagogiques en tenant compte de celui-ci. Les temps forts se placent la veille ou le jour du départ en congé. Le calendrier

répartit les actions sur les deux premiers trimestres. Le rôle qui lui est imparti n'a d'autre objet que de faire percevoir le lycée professionnel comme un lieu de vie qui privilégie les enseignements et l'intégration, mais en aucun cas ne cherche à le détourner de sa mission première de formation. Lorsque les classes ne sont pas concernées par les rencontres sportives il est laissé à l'appréciation des collègues l'opportunité d'y assister ou pas. Ils font leur choix à partir de l'utilisation et du bénéfice pédagogique qu'ils pensent en retirer. En plus du calendrier annuel, et ce pour éviter toute interférence qui désorganiserait la vie scolaire, une double information est diffusée, l'une collective par voie d'affichage, une dizaine de jours à l'avance annonce l'opération, et l'autre, individuelle, quarante-huit heures avant l'événement, précise aux professeurs directement concernés, le lieu, la date, l'heure, la classe et les consignes d'organisation.

Les sports collectifs développent les capacités de mise en commun des compétences individuelles au service d'un projet collectif. Ils font appel à l'esprit d'équipe et au sens de la solidarité. Dans la pratique sportive coexistent la prise de risque, la possibilité de gagner, mais aussi, et c'est le plus souvent le cas, celle de perdre, perdre avec *fair-play*, être capable de gérer les frustrations engendrées, ne pas céder à la violence, respecter la règle. « Les sports collectifs apprennent à lutter ensemble et juridiquement, avec les adversaires, contre la violence, la nôtre et celles des autres³³. »

Les tournois de football reposent sur l'engouement des élèves et la dynamique suscitée par l'organisation de matches de la Coupe du monde de 1998. Ils jalonnent l'année scolaire et sont organisés par niveaux de classes : quatrième/troisième, première/terminale BEP, première/terminale bac. Le premier tournoi, réservé aux nouveaux arrivants, est le prolongement de « l'opération rentrée scolaire réussie », qui mise, dès les premiers instants, sur la qualité de l'accueil des élèves et de leurs familles. Il fait le pari d'établir au plus tôt un climat de confiance en provoquant et multipliant les prétextes et les formes de rencontres entre les différents partenaires. Et c'est en ce sens que les matches « profs/élèves » prennent toute leur signification.

La participation aux tournois n'est pas obligatoire. Les classes se déterminent et s'inscrivent à l'aide d'une feuille de match retirée à la Vie scolaire. Son rôle est de valider et d'officialiser leur engagement et de veiller à l'équité de la compétition en empêchant tout transfert de joueurs d'une classe à une autre. Les élèves discutent et forment leurs équipes, ils désignent un responsable qui assure la liaison avec les organisateurs et ils nomment un arbitre. L'arbitrage revêt un rôle essentiel dans le projet. En effet il met l'élève au centre du jeu, des enjeux, en situation de prise de décisions instantanées ; il juge, il décide et il fait appliquer les décisions. Il se substitue et exerce, le temps d'un match, l'autorité de l'adulte. Les organisateurs ne sont présents que pour veiller au bon déroulement et à la sécurité.

Contrairement aux sports collectifs, les sports individuels mobilisent les capacités propres à chaque individu, il s'engage seul dans l'action, il se fixe ses propres objectifs en tenant compte de ses aptitudes. Les résultats de l'action ne dépendent que de lui. Nous avons organisé un cross, avant tout pour sa capacité de mobilisation. Il n'y a pas comme au football de

33. Michel Serres, *Le Monde de l'éducation*, juin 1998.

sélection, tout le monde participe. C'est le grand rassemblement, un enrichissant brassage de la communauté scolaire au même moment, au même endroit, sur le même projet. On se retrouve, on se confronte sportivement sans distinction de statut. Ce sont des occasions privilégiées de porter un regard autre sur la façon d'agir et d'être des élèves.

Retombées

D'ores et déjà on constate, sans pouvoir affirmer une quelconque relation de cause à effet, une nouvelle dynamique d'établissement. Et on peut dire aussi que le projet, dans une certaine mesure, a relancé des idées, des motivations. Depuis, les actions se sont multipliées et diversifiées : échanges culturels (Tunisie, États-Unis), projets pédagogiques ciblés sur les classes difficiles, projet d'éducation à la santé. Sans oublier la « Semaine des arts » qui a permis aux élèves et au personnel de faire découvrir leurs talents artistiques mais aussi de varier la nature des actions.

Les élèves retirent énormément de satisfaction de l'organisation des compétitions. Ils les attendent avec impatience. Les tee-shirts, les invitations aux matches du championnat de France, les reportages photographiques, les goûters, l'affichage des résultats, les articles de presse, les interventions sur les radios sont les formes habituelles de récompense. En 1998, bénéficiant des retombées de l'organisation de la Coupe du monde de football, des élèves ont été invités à assister au match Maroc-Norvège. D'autres se sont engagés plus concrètement dans l'événement, en tant que bénévoles chargés d'aider à l'organisation matérielle. L'opération Mondial J – 100 a permis à l'un d'entre eux d'être reçu à l'Élysée par le président de la République en compagnie de cent jeunes représentant les dix villes organisatrices.

Il est plus difficile d'évaluer l'impact du projet sur le travail scolaire, sur le comportement relationnel, sur la manière de vivre l'établissement. On a donc soumis aux élèves une enquête de satisfaction qui peut aider à se faire une opinion un peu moins subjective. On constate que les manifestations sportives sont plébiscitées, que les relations entre les élèves, et entre élèves et professeurs sont bonnes. Y a-t-il une relation de cause à effet ? Il est certain que le climat des rencontres sportives est très positif, les élèves s'engagent totalement, s'impliquent avec passion et sans violence, ils sont en situation de valorisation. Par ailleurs, les problèmes de vie scolaire persistent, comme si les élèves adaptaient en permanence leur comportement à la situation.

Si à l'origine le projet n'a pas fait l'unanimité, peu à peu, les collègues, même ceux qui paraissaient les plus réticents, se sont impliqués. Ainsi, spontanément, ils ont assumé les tâches d'organisation et d'animation : jury, reporter-photographe, animation du car podium, remise des récompenses, mise en place matérielle, traitement informatique des résultats, distribution et organisation des goûters et des boissons etc., pour n'en citer que quelques-unes parmi le nombre, sans oublier leur participation effective aux compétitions. Les différents personnels de l'établissement se sont associés à chaque fois qu'il était nécessaire, chacun s'intégrant dans le projet à la place qu'il désirait occuper.

L'appropriation et l'utilisation sur le plan pédagogique a été probablement plus délicate. Il n'est pas évident de faire ressortir du projet des situations, des objectifs pédagogiques directement utilisables et transférables aux divers enseignements. La réalisation des vestiaires a permis à l'enseignement professionnel de dégager d'emblée des objectifs pédagogiques adaptés à leurs contenus d'enseignement. La réponse n'apparaît pas de façon aussi évidente aux disciplines dites générales. Que faire émerger du projet qui puisse être utilisable et réinvesti ? Les enseignants de français, de mathématiques, d'histoire et géographie, de dessin d'art ont cependant utilisé le thème du sport dans leurs progressions pédagogiques. Il a aussi été utilisé par la Vie scolaire. La santé scolaire pour sa part a pu mener en parallèle des actions ponctuelles concernant ce domaine (opération « Petit déjeuner pour tous » le jour du cross, l'hygiène, l'alimentation, etc.). En même temps l'amélioration des relations est un des effets les plus remarquables du projet et on peut penser que cela aura des prolongements au niveau de la relation aux élèves mais aussi dans le domaine de la transmission des connaissances.

Heure blanche

Lycée professionnel Pierre-Mendès-France, Bruay-en-Artois
Académie de Lille

Octobre 1996, notre cheminement commence ! Évidemment nous ne sommes pas les seuls à lutter contre la violence. Quel établissement ne s'est jamais trouvé confronté aux agressions verbales, physiques et, fait tout aussi grave, au refus des élèves de se mettre au travail ? Alors, une recette miracle parmi tant d'autres ? Non, c'est plutôt le projet de fédérer tous les acteurs, toutes les forces vives de l'établissement, pour permettre à l'élève de s'intégrer socialement, professionnellement et en tant que citoyen afin qu'il soit réellement partie prenante du XXI^e siècle. Et l'heure blanche naît, heure d'écoute privilégiée s'inscrivant dans une problématique d'ensemble.

L'heure blanche est inscrite dans le projet d'établissement dont elle est un des éléments essentiels. Elle concerne les équipes de direction, pédagogiques, de santé, des ATOS, des appelés du contingent et un comité de pilotage de huit volontaires qui gère la réflexion et les réunions. Elle remet en cause les pratiques des enseignants en les amenant à se poser un certain nombre de questions. Quel est l'impact de l'heure blanche dans nos cours ? Quelles en sont les répercussions auprès des équipes pédagogiques ? Quels sont les effets attendus, obtenus, inattendus ?

Pour les élèves ce moment qui n'est pas évalué de manière sommative, qui ne peut faire référence à un programme officiel est un temps privilégié d'écoute. C'est aussi une plage d'apprentissage, de tolérance mutuelle et d'éducation à la citoyenneté. Si les élèves ont ainsi la parole, ils ont également le droit et le devoir d'écouter et de s'écouter, de regarder et de se regarder, d'intégrer et de s'intégrer.

Organisation

Il s'agit d'une heure spécifique incluse dans l'emploi du temps de l'élève et de l'animateur, qui concerne toutes les classes de certificat d'aptitude professionnel (CAP), de brevet d'enseignement professionnel (BEP), de quatrième et troisième technologiques. Afin que la communication puisse s'instaurer dans cet espace particulier, les activités seront réalisées en groupe de quinze élèves. Ces heures sont animées par des professeurs volontaires, souvent professeurs principaux, au total, trente enseignants sont concernés sur les soixante-quinze que compte le lycée. Les problèmes de régulation de classe, de vie scolaire, mais aussi l'actualité servent de support à ce travail d'écoute et d'expression. Les difficultés rencontrées par l'élève lors de la mise en place de son projet personnel sont aussi abordées. Pour traiter les différents problèmes liés à la vie de classe (violence verbale), à la vie scolaire (projet d'orientation, soutien, dégradations matérielles) ou encore à la vie personnelle, mais aussi pour mieux aborder les questions choisies par le groupe élève, il est fait appel à des intervenants internes ou externes à l'établissement. Ce sera aussi bien l'agent de service interrogé sur les tâches qu'il effectue, les problèmes qu'il peut rencontrer avec le comportement de certains élèves, que le responsable de gestion qui fournira les renseignements au sujet des bourses, des prix de la cantine, de l'élaboration des repas, etc. Il pourra aussi y avoir des interventions du conseiller d'orientation-psychologue, du médecin scolaire, de l'assistante sociale, de l'infirmière, du Planning familial, des membres d'une association de lutte contre l'alcoolisme ou d'associations d'aide à l'insertion (Emmaüs, guichet d'accès aux droits...).

Le groupe a en outre la possibilité de se déplacer à l'extérieur de l'établissement (visite au commissariat, audience au palais de justice, rencontre avec les personnes âgées, etc.) et d'accueillir des stagiaires (professeurs, personnels de direction). Une psychologue-stagiaire ainsi accueillie, étonnée de la « qualité de certains silences », propose de participer à ces heures blanches. C'est dans le groupe enfin que peuvent naître des projets d'animations (spectacles, projets humanitaires, etc.). Ces heures sont des moments de parole, d'écoute, d'échange, de réflexion. Une relation différente peut s'instaurer dans laquelle est revalorisé le droit de réponse élève/adulte.

Constats et témoignages

L'heure blanche concerne l'ensemble de l'établissement et s'il est difficile d'évaluer ce projet de manière quantitative on peut cependant repérer des effets positifs. Ainsi, un questionnaire proposé aux élèves, professeurs, différents personnels et parents a permis de mettre en évidence que cette heure est connue pratiquement de tous et que sa philosophie fait partie de la culture de l'établissement (le personnel du lycée participe, les parents sont demandeurs pour « voir ou s'exprimer »...). Si l'on considère des indicateurs, tels les taux d'absentéisme et le nombre d'actes de violence caractérisée, on peut mettre en évidence la diminution de ces derniers ainsi qu'une amélioration de l'attitude des élèves tant par rapport aux adultes que vis-à-vis des locaux. Les élèves disent

facilement « Bonjour » dans les couloirs ; les graffitis sont peu nombreux, sans la haute surveillance des agents de service et des personnels d'éducation ; l'affichage du respect de la propreté dans les toilettes à fait l'objet d'une bande dessinée en heure blanche, etc.

« Les élèves ont souhaité discuter de la pratique pédagogique (travail et sanction) de chaque enseignant. Cela m'a permis de leur expliquer que leurs attentes étaient les mêmes que les miennes et surtout de découvrir que les élèves ne savaient pas toujours ou ne savait plus ce que l'on attendait d'eux au niveau du travail ou du comportement. Autrement dit dans le savoir, le savoir être et le savoir faire... »

« ... Les élèves sont très intéressés par les sujets extra-scolaires et sont capables alors de trouver des documents et de s'impliquer à fond dans leur sujet. J'ai traité de la pêche et ils ont fabriqué un fascicule après avoir rédigé des exposés de grande qualité. Ils en ont discuté avec leurs parents et ont demandé une démonstration de lancer et de montage de lignes... »

« ... Au cours de la préparation d'une animation en foyer de personnes âgées, je me suis aperçue que les élèves savaient s'organiser, communiquer et s'apprécier entre elles... »

« ... Grâce à cette heure blanche, les relations entre les élèves se sont détendues, certains conflits ont été évités ou dédramatisés... »

« ... Avoir abordé le sujet de la violence a permis d'obtenir une meilleure ambiance de classe... L'heure blanche a apporté une confiance réciproque entre le professeur et les élèves... »

Certains aspects doivent cependant être interrogés. D'abord, chacun constate la difficulté des élèves à mettre en mémoire les acquis de ces temps particuliers ; carnet de bord, comptes rendus, traces écrites restent leur « bête noire » (pour quel besoin ?). Mais il y a aussi le souci de la part des animateurs de trouver la manière de transférer auprès des autres collègues des pratiques qu'ils utilisent en heure blanche et qui les ont amenés à avoir dans leur cours une approche pédagogique totalement différente.

Il y a enfin un souhait de mieux installer l'animateur dans cette nouvelle fonction. Afin que celui-ci ne se sente pas « seul, épuisé, vidé » après une heure blanche, il faut mettre en place des réunions bimestrielles, auxquelles sont associés les personnels concernés (participation ponctuelle mais effective des ATOSS³⁴, surveillants, conseiller principal d'éducation, etc.), des banques de données documentaires (vidéos, documents écrits, questionnaires expérimentés...) et enfin des stages de communication, de connaissance de la psychologie des adolescents.

Écouter, communiquer, partager, fédérer, voici les maîtres-mots que les expérimentateurs de l'heure blanche ont sélectionnés pour illustrer leur démarche qui se continuera avec la recherche de critères plus rigoureux pour l'évaluation, la mise en place d'actions pour l'accueil des parents et la participation des élèves aux réunions bimestrielles.

34. (Personnel) administratif, technique, ouvrier, de service et de santé.

Groupes de parole

Collège Paul-Éluard, Tarbes
Académie de Toulouse

Des groupes de parole proposés aux élèves, notamment aux jeunes de la Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) qui vivent difficilement leur scolarité, sont un moyen de lutter contre la violence et l'agressivité. Dans ce cadre les élèves peuvent construire une relation plus confiante aux adultes et les adultes entendre la souffrance de certains élèves.

Dans l'histoire du collège, il y a eu plusieurs tentatives de mise en place de groupes de parole en SEGPA. Mais c'est uniquement depuis deux ans que cela s'inscrit dans un projet « communication » de l'établissement. Il a été mis en place dans le souci d'améliorer les relations à l'intérieur du collège et d'éviter les difficultés relationnelles entre les partenaires de la communauté éducative, la communication se faisant trop souvent sur un mode violent. Une réflexion a permis de repérer les différentes manifestations de la violence : violence sur les personnes, injures, insultes, violences physiques, bagarres, violence sur les biens, vols, dégradations, tags, mais aussi résistance passive, refus de parler ou de participer, absentéisme, fugues, ou encore manifestations corporelles, malaises, douleurs somatiques diverses, crises de spasmophilie.

Nous avons d'abord choisi de proposer le groupe de parole à la classe de cinquième de SEGPA, car les problèmes de violence décrits ci-dessus y étaient plus fréquents. Mais nous avons pensé qu'une prévention dès la sixième serait plus efficace. La deuxième année, le choix s'est porté aussi sur une classe de sixième de collège car à l'issue de la première année, il nous est apparu important de travailler aussi au désenclavement de la SEGPA pour ne pas focaliser sur elle les problèmes de violence.

Mise en œuvre

L'objectif initial était d'améliorer la communication entre élèves et entre élèves et adultes, et aussi de faire naître la parole là où la communication se faisait sur un mode violent. La première année, le groupe de parole a fonctionné par demi-classe (une séance par quinzaine) avec un psychologue et un médecin. La seconde année, ce même fonctionnement s'est appliqué aux deux sixièmes (quatre groupes), régulées par deux intervenants (un psychologue et un intervenant de l'équipe médico-sociale du collège). Les séances ont débuté en décembre et se sont poursuivies jusqu'en juin. Pour la classe de quatrième SEGPA, le projet était un peu différent car le groupe avait déjà un passé. La forte demande d'une partie des élèves nous a incités à poursuivre.

Le groupe de parole se constitue autour de trois règles ayant chacune une face externe qui permet au groupe de se définir vis-à-vis de l'extérieur et une face interne qui assure son fonctionnement. Ce groupe n'est

pas obligatoire, il est proposé par le collège et chacun y vient en respectant ses règles ; c'est un groupe de parole (on communique par la parole, non par les actes) et chacun parle pour lui et non à la place de l'autre ; il est soumis au secret (on ne raconte pas au dehors ce qui se dit dans le groupe), en même temps, il n'y a pas de secret dans le groupe et chacun parle pour être entendu du groupe entier. Les rencontres avec les jeunes ont permis aux adultes de mieux comprendre certains aspects de leur relation aux enseignants et au collège.

Les élèves sont d'abord méfiants mais cette méfiance peut s'estomper quand une relation de confiance s'installe. Dans les groupes, une qualité d'échange s'est ainsi instaurée petit à petit. La parole a pu circuler, les règles de communication (secret, respect) ont été intégrées par tous mais plus ou moins bien respectées selon les groupes. En sixième, les élèves ont parlé essentiellement de leur vie extra-scolaire (loisirs, difficultés familiales et personnelles) et peu de leur vie au sein du collège.

Pour les élèves de SEGPA, il n'y a pas d'issue positive à la scolarité, elle est vécue comme un temps à subir. Il n'y a pas, pour eux, suffisamment d'exutoires à cette tension induite par les contraintes scolaires (jeux, sport, musique, arts plastiques, lieux de parole...). Leur place dans le collège est vécue comme disqualifiante (organisation administrative, locaux, enseignement différent). Ils sont renvoyés à l'anormalité, ce qui engendre leur violence. Pour eux, la violence est valorisée, elle est même apaisante dans le règlement des conflits alors que la parole peut être vécue de manière violente.

Nous nous sommes heurtés à des difficultés humaines et matérielles pour mettre en œuvre ces groupes de parole. Il fallait tout d'abord trouver un nombre suffisant d'intervenants psychologues bénévoles. En même temps, les obstacles matériels ont été nombreux : indisponibilité de la salle, de la clé du local prévue à cet effet, absence non signalée des élèves pris par d'autres tâches scolaires. Mais surtout les temps de concertation ont été trop peu fréquents entre intervenants extérieurs et entre ceux-ci et les membres du collège.

Ces groupes sont bénéfiques mais n'ont cependant concerné qu'une minorité de jeunes. Il faudrait pouvoir proposer un lieu d'échange et de dialogue à un plus grand nombre. De plus, les groupes de parole se sont révélés inadaptés, à eux seuls, pour répondre à l'objectif plus spécifique de désenclavement de la SEGPA.

Il a donc été proposé la constitution d'un groupe de travail « adultes ». Ce groupe de volontaires de la communauté éducative (SEGPA-collège) avec le concours de l'ADAOS et/ou de la CMP, pourrait se retrouver pour aborder toute situation difficile au sein du collège afin d'essayer d'y apporter des solutions.

Co-apprentissage de la citoyenneté

Collège La Villeneuve, Grenoble
Académie de Grenoble

La vie démocratique au collège est conçue comme un co-apprentissage où tout le monde, même les adultes, a besoin d'apprendre. Travailler la vie démocratique n'y est pas un luxe ou un détournement de la fonction de l'école, c'est enraciner l'acte d'enseignement dans un espace sécurisé pour tous, c'est aussi considérer l'adolescent comme un adulte en formation et donc lui confier un espace négocié de pouvoir et d'action. La production de références communes est essentielle mais n'est jamais faite une fois pour toutes et ne suffit pas. Les conflits sont donc normaux et doivent être travaillés comme tels et non comme des exceptions, aberrations, vices ou violences insupportables.

Chaque jour le collège a son lot de disputes, d'insultes, de cris, de colères voire de coups. Ces moments où des personnes sont en conflit, (dans le sens de conflits interpersonnels qui opposent deux ou plusieurs personnes), sont vécus comme une entrave au fonctionnement du collège. Dans la mesure où ils sont fréquents, nous sommes vite tentés de les dénier en ne donnant plus de conséquences aux actes illégaux, « j'étais fatigué, alors j'ai fait comme si je n'avais pas entendu ». Ce refus de se positionner, de dire non est rapidement intenable. En effet, le déni conduit vite à la soumission de l'adulte. Dire non à un acte illégal, c'est refuser la toute puissance de l'autre, c'est l'aider à se construire. On peut aussi choisir de se débarrasser du perturbateur : le professeur l'envoie chez le conseiller principal d'éducation, qui l'envoie voir le proviseur-adjoint qui l'envoie voir le principal qui l'envoie voir dehors. Le *non* fonctionne ici comme un électrochoc et, de fait, il est tout aussi déstructurant que lorsqu'il est absent. Dire la loi ce n'est pas éliminer pour en terminer, c'est donner de son temps pour ouvrir le débat. On peut aussi essayer de contenir l'agitation par l'intimidation, la menace. « Le premier qui parle, je lui mets un zéro. » Ici, c'est le professeur qui soumet les élèves. Ces trois solutions, qui résultent de rapports de force, ne sont en aucun cas curatives, au contraire, elles provoquent des phénomènes de répétition et amplifient des conflits qui peuvent avoir des conséquences graves pour les groupes concernés. Le conflit est, dans ce cas, source de déstructuration du lien dans la mesure où il n'est pas pris en charge.

Nous pensons, à l'inverse, que le conflit, peut être « un mode privilégié d'interaction structurante³⁵ », l'occasion d'un apprentissage de la citoyenneté. Nous considérons que les situations réelles et quotidiennes de conflits sont des « périodes sensibles » qui constituent des temps d'apprentissage social à condition d'être traitées comme des « situations-problèmes » dans un dispositif organisé par l'éducateur qui permet à l'élève de se confronter à un obstacle surmontable. Gérer les conflits ce n'est plus

35. Rémigy M.-J., « Le conflit socio-cognitif », in J. Houssaye (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 2^e édition, ESF, 2001.

alors, le « sale boulot », mais un outil pour travailler la citoyenneté. Cette démarche n'est pas confortable et celui qui cherche des solutions économiques peut d'ores et déjà arrêter la lecture. Gérer les conflits présuppose l'engagement des personnes et la mise en place de dispositifs qui permettent de les travailler. Nous pouvons alors énoncer la volonté qui conduit l'ensemble de notre démarche. Plus nous serons confrontés à des phénomènes de violence et d'incivilité, plus nous aurons l'exigence d'instaurer des dispositifs démocratiques contenant qui, au lieu de nous laisser subir les conflits, nous permettrons de les traiter.

Cela conduit à déplacer l'axe central de l'autorité qui ne doit plus reposer sur les personnes, trop souvent enfermées dans des rapports implicites de soumission/domination, mais sur les dispositifs. Ce qui doit faire autorité, c'est la confrontation à un référent commun au sein d'un dispositif éducatif. Pour rendre compte des pistes que nous proposons nous séparerons notre travail en deux parties qui dans la réalité sont largement imbriquées. La première traitera de la construction d'un référent commun à toutes les personnes travaillant dans le collège. La réflexion portera sur trois outils que nous avons expérimentés : le règlement intérieur, le contrat de classe, la charte du collège. La seconde précisera ce qu'est la confrontation dans le quotidien à ce référent commun.

Des référents communs

Le règlement intérieur, les contrats de classe, la charte sont, tout d'abord, des outils de référence dont le rôle est de gérer, réguler et arbitrer les conflits. Il est difficile d'en mesurer la fonction préventive, cela a d'ailleurs déçu certains d'entre nous qui espéraient ne plus avoir à « discuter », à « perdre du temps » avec les élèves. La participation à la construction des règles n'empêche pas leur transgression. La seule différence est qu'il y a à « discuter » avec un tiers. Ce tiers fonctionne comme un premier organisateur du dialogue conflictuel. Il triangule la relation et instaure un rapport de droit. Si l'on attend de ces outils qu'ils soient l'occasion de « faire cours et seulement cours » alors nous courons à la déception. Supports de la communication en situation de conflit, ils n'ont pas pour objet de l'éviter mais de lui donner une première organisation. Ils sont, par leur position de tiers, l'objectif-obstacle auquel est confronté l'élève.

La méthode utilisée pour l'élaboration de ces trois outils a un même point de départ, la consultation des élèves et des personnels, ce qui s'inscrit dans une logique de changement. Consulter les élèves n'est pas neutre : cela suppose que les adultes à l'initiative de la démarche attendent, dans un champ donné, des propositions de l'autre partie et qu'en conséquence ils acceptent d'avoir à modifier certaines de leurs pratiques. Consulter, c'est ainsi croire et accepter que l'on peut apprendre de l'autre et donc s'engager dans un processus de co-apprentissage. Cela suppose des remises en question, des moments de doute. Dans cette phase il nous semble important de respecter trois étapes : un temps d'expression individuelle écrite, un temps de discussion sur l'ensemble des items exprimés, un temps de propositions. Nous avons eu trop tendance à privilégier l'expression au détriment de la discussion et des propositions souvent

considérées comme une perte de temps. Nous pensons aujourd'hui que ces deux étapes sont essentielles car elles permettent d'une part « l'expression de la divergence : discuter, c'est finalement donner un sens à l'écart et l'inscrire dans la relation entre les individus³⁶ ». Cette étape peut permettre à chacun de se poser, de prendre sa place dans le groupe. Elle fait aussi émerger ce qui est consensuel et donc ce qui sera prioritaire dans les attentes des élèves. On peut aussi par ailleurs accéder à l'expression des besoins à partir des demandes individuelles. La confusion entre la demande spontanée et le besoin est rapidement source de blocages dans les relations. Ainsi dans une classe le besoin de temps sera exprimé par : « le professeur va trop vite », « il explique mal », « il s'en fout ». Si l'on renvoie la demande sans décrypter le besoin, il y a de fortes chances que l'on renforce les mécanismes de défenses des professeurs. De fait, au lieu de s'engager dans une négociation constructive, fondée sur l'écoute et le consensus, nous tombons dans le piège d'une négociation-affrontement qui se traduit par des rapports de rivalité, de force et de méfiance. Ce n'est pas la demande qu'il nous faut prendre en compte, mais le besoin parce que la demande est l'expression déguisée d'un besoin.

Ce travail sur l'élaboration d'un référent commun a évolué au cours des années. Si au départ il était plus axé sur les droits et devoirs (règlement intérieur, contrat de classe), nous en sommes rapidement arrivés à la nécessité de travailler sur le sens de l'école et sur les valeurs que nous, communauté scolaire, souhaitions voir se développer ; cela a conduit à l'élaboration de la charte.

Situations conflictuelles et apprentissage social

Réfléchir sur le sens, les valeurs, les règles c'est se donner un cadre général de fonctionnement. Pour que ce cadre résiste, contienne, structure les relations il faut l'utiliser comme tiers, comme référent à l'occasion des transgressions les plus banales, les plus quotidiennes. Le règlement intérieur, le contrat, la charte, sont les outils avec lesquels nous travaillons jour après jour et heure par heure car devenir citoyen ce n'est pas accumuler un savoir sur la citoyenneté, c'est s'entraîner dans des situations d'interaction réelles, c'est débattre de problèmes quotidiens.

Au collège, dans la salle de classe, dans la cour, dans les couloirs, des personnes se rencontrent, agissent les unes par rapport aux autres. Cette expérience relationnelle quotidienne se forme et se fige à notre insu. Inconsciemment nous élaborons des schémas relationnels. L'interaction sociale est plus souvent subie que construite. Nous pensons qu'un des rôles de l'école est de contribuer à transformer, pour partie, cette expérience passive en un apprentissage construit, explicite, conscient. Ce qui nous intéresse dans le conflit c'est sa capacité à mobiliser les personnes. Or nous savons que la motivation est un ressort essentiel de l'apprentissage. Ce qui mobilise dans le conflit, c'est le fait de rencontrer une opposition, un obstacle qui frustre l'individu. Cette frustration produit une accumulation d'énergie, une tension. La tension n'est ni positive, ni négative en

36. Bellenger Lionel, *La Négociation*, PUF, 1991, coll. « Que sais-je ? », n° 2187.

elle-même ; cependant, elle devra s'exprimer. C'est cette expression qu'il faut gérer, accompagner, pour qu'elle soit l'occasion d'un apprentissage, d'une élaboration mentale au lieu d'un passage à l'acte, d'une violence.

Un temps d'élaboration est donc ménagé lors d'un entretien dans le bureau du conseiller principal d'éducation. Un élève y arrive très en colère, il me donne un mot écrit par le professeur : « Dérange le cours par ses bavardages. Exclu jusqu'à la fin de l'heure. » L'élève me dit d'emblée : « Je vais la tuer : ils hurlent tous et c'est moi qui me fais *tèje* [jeter]. » Le professeur a rappelé l'interdit du bavardage et sanctionné l'élève d'une exclusion du cours. En se positionnant, c'est-à-dire en intervenant sur le déroulement des faits, le professeur confronte l'élève à une difficulté, à un obstacle. Il est frustré et sa colère exprime sa mobilisation. Si nous en restons là et envoyons l'élève en étude, nous le laissons s'installer dans le schéma relationnel : persécuté (« C'est moi qui me fais *tèje* »)/persécuteur (« Je vais la tuer »). Il y a donc intérêt à proposer à l'élève un dispositif qui lui permette de se construire une autre représentation de la situation.

Apprendre, c'est passer d'un savoir à un autre savoir, accepter de passer d'une représentation à une nouvelle représentation du savoir. C'est donc faire le deuil de ce que l'on sait. Il faut accepter de démonter, délier, dissocier ce que l'on sait, pour le remonter autrement, refaire des liens, associer, avec le risque de ne pas y arriver. Ainsi, selon S. Boimare, il est plus facile de rester sur son savoir que d'apprendre³⁷. Car apprendre, c'est accepter de douter, de perdre ses repères, d'être déstabilisé.

Or, nous ne pouvons accepter une déstabilisation que si le cadre nous offre un minimum de sécurité. En général, c'est le bureau, porte fermée, qui détermine l'espace protecteur. Environnement clos pour échapper aux regards des autres. Penser, apprendre, demande du temps. Il s'agit donc de ne pas presser, de ne pas bousculer mais au contraire de sécuriser et prendre en compte la personne avant de s'occuper de son problème.

Dans notre exemple, il y a peu de chance que l'on puisse travailler sur les faits tant que nous n'aurons pas entendu et reformulé la colère, le sentiment d'injustice, le besoin de vengeance. L'objectif est de permettre une première distanciation, une première prise de conscience du conflit que l'élève vient de vivre. Il faut guider l'entretien, car celui-ci a tendance à commenter, évaluer les faits. Nous faisons appel à sa mémoire. Or cette mémoire est toute imprégnée de son humeur, de ses jugements de valeurs. D'emblée, l'élève se centre sur la question du pourquoi. Il utilise les faits pour justifier sa position. Cette démarche conduit à l'oubli, la déformation, l'amplification. L'objet de l'entretien est de suspendre l'explication pour se focaliser sur la description. Le retour réflexif sur les faits permet une première déliaison du savoir de l'élève car nous insistons sur la succession, sur le déroulement temporel et non sur l'organisation des faits.

Ainsi, au cours de cette phase, l'élève ajoutera que le professeur avait demandé à plusieurs reprises de se taire. Qu'il expliquait une nouvelle fois un point du cours à la demande de certains élèves, dont lui-même. Que

37. Boimare S., « Ces enfants qui ont peur d'apprendre », *Les Cahiers pédagogiques*, janvier 1992, n° 300 (n° épuisé ; à consulter en bibliothèque).

la plupart des élèves écoutaient et que trois élèves parlaient. Qu'il réclamait une cassette à son voisin au moment où le professeur l'a interpellé. Dans ce cas et avant même de rencontrer le professeur, l'élève peut donner un tout autre sens à ce qui s'est passé. Du point de vue cognitif l'entretien permet à l'élève de se réinformer sur les faits, ce qui lui donne la possibilité de les relier autrement, de faire un autre montage.

Le travail consiste ici à effectuer un retour réflexif sur le temps du conflit, son mode de résolution et les conséquences advenues ou non. Ici, l'entretien a pour objet la prise de conscience d'éléments transférables à d'autres situations, par la mise en mots. Clarifier ce que la série de confrontations permet d'apprendre sur soi. C'est un travail à froid, après coup, une appropriation intellectuelle de l'expérience vécue.

Médiation

Elle a deux objectifs : permettre à chacun, élève et professeur d'entendre la réalité de l'autre, ce qu'il vit, ce qu'il ressent et de rétablir le dialogue entre les personnes en conflit pour qu'elles puissent s'approprier leur problème et trouver ensemble des éléments de solution. La médiation ne peut avoir lieu qu'avec l'accord des deux parties, ce qui suppose un temps d'entretien individuel préalable si la médiation est proposée. Généralement les élèves sont d'accord, les professeurs le sont plus facilement lorsqu'ils se sont déjà prêtés à cette technique. Souvent, au départ, ce qui motive le refus du professeur, c'est la crainte d'être jugé. Cela nous amène à préciser qu'en aucun cas le médiateur n'est là pour prendre partie, la médiation n'est pas un arbitrage. Le médiateur est garant d'un dispositif non du contenu. Il veille à ce que chacun ait une place égale, c'est un temps de parité. Chacun doit pouvoir être entendu par l'autre. Le médiateur est un tiers provisoire qui s'efface lorsqu'un tiers symbolique, un accord verbal s'instaure entre les deux parties.

Chaque partie présente les faits de son point de vue en exprimant son ressenti et ses sentiments. Dans un deuxième temps, on peut revenir sur les points sensibles et par la suite faire dégager les possibilités d'un accord en fonction de leurs attentes. Ainsi dans notre exemple, l'élève pense que le professeur lui en veut puisqu'il l'a mis à la porte. Le professeur rétorque que lorsqu'il s'est retourné, il a vu celui-ci parler et que si un autre avait parlé à ce moment-là il serait sorti aussi. Le professeur ajoute qu'il a eu l'impression que l'élève se moquait de lui dans la mesure où il ne se donnait pas la peine d'écouter ce qu'il expliquait une nouvelle fois à sa demande. Ce à quoi l'élève répond qu'il a voulu récupérer la cassette qu'on venait de lui prendre dans son cartable et qu'il ne cherchait pas à se moquer du professeur, mais qu'il comprenait que cela vexa le professeur. Dans cette situation la colère provient d'un malentendu, la confrontation permet de le lever et de restaurer la dignité des personnes. Le dispositif les aide à se décentrer de leur point de vue propre et à tenir compte du point de vue de l'autre.

Qu'y apprend-on ? Que les conflits proviennent souvent d'un malentendu, que chacun sélectionne, amplifie, déforme les faits. Que l'autre éprouve des sentiments et des émotions. Qu'en préjugant de l'autre on

refuse de le connaître. Que le tout, tout de suite, n'est pas viable, que différer n'est pas abdiquer, qu'il est possible de restaurer les personnes tout en condamnant les faits, etc.

Que s'y passe-t-il ? La médiation permet un renforcement identitaire qui autorise un changement de comportement : au cours de la médiation, la perception de soi, l'interprétation subjective qu'une personne se fait de sa réalité, ont la possibilité d'évoluer. En effet, la perception de soi renvoie à deux variables : l'image propre, image que le sujet se fait de lui-même, et l'image sociale, « ce que le sujet sait ou suppose de l'image de lui que les autres se font³⁸ ». La médiation, par la confrontation à un autre, permet de modifier cette image sociale. « Le professeur n'aime pas ma personne » devient « le professeur n'accepte pas ce que j'ai fait à un moment et dans une situation donnée, mais il n'a rien contre moi. » La médiation restaure le besoin de considération personnelle, « être ou signifier quelque chose pour les autres³⁹ ». L'image sociale influe sur la perception générale de soi dont la fonction dynamique est de régir le comportement d'une personne. Lorsque les personnes sont « restaurées », il est possible d'envisager comment fonctionner autrement. Avant de travailler sur la médiation, nous pensions que les effets seraient bénéfiques pour les élèves, nous nous sommes vite rendu compte qu'ils l'étaient tout autant pour les adultes. Constatant que chaque partie pouvait bénéficier des apports de la médiation, nous avons ensuite élargi ce dispositif aux conflits entre élèves. Nous avons vite constaté que cela permettait à l'agresseur de réajuster son comportement et à la victime de dédramatiser sa situation, ce qui lui libère d'un climat d'insécurité.

Pour conclure, nous introduirons la différence faite par E. Prairat entre le travail de socialisation et le travail de sociabilité⁴⁰. « Dans le premier cas, il s'agit de faire comprendre qu'il n'y a pas de vivre ensemble sans l'acceptation et le respect communs de règles et de lois. Il n'y a pas de vivre avec [autrui] qui ne soit articulé à un vivre devant [la loi]. »

Argumentation et civisme

Lycée Joliot-Curie, Sète
Académie de Montpellier

Le public concerné est une classe de seconde option Sciences et technologies tertiaires composée d'élèves en difficulté. S'engager dans cette option correspond, pour la plupart d'entre eux, à un choix négatif dicté par l'échec. L'école ne présente plus aucun intérêt ni espoir aux yeux de certains de ces élèves. Ils ne manifestent aucune confiance envers leurs professeurs et les adultes en général et manquent

38. Reuchlin Maurice, *Psychologie*, PUF, 1998, coll. « Fondamental ».

39. Nuttin, in Reuchlin, *Psychologie*, *ibid.*

40. Prairat Eirick, *La Sanction : petites médiations à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan, 1997.

totalemment de confiance en eux. Il en découle tout à la fois absentéisme important et travail personnel inexistant, une grande passivité et souvent un pessimisme et un fatalisme difficilement acceptables pour le corps enseignant. Ce pessimisme est cependant souvent de façade, même si la réaction première des élèves est un manque d'enthousiasme certain, voire d'hostilité, quand on leur annonce qu'ils sont dans une classe dite « à projet » : « Pourquoi nous ? »

Pour les enseignants les objectifs du projet citoyenneté sont clairs, mais l'enjeu est de convaincre les élèves de les partager. Il s'agit d'abord d'établir une réelle communication entre l'équipe pédagogique et la classe en créant un climat de confiance et des rapports de respect mutuel. Cela devient possible d'abord en leur permettant d'assister au conseil de classe et de participer aux décisions qui les concernent en montrant notre volonté de dialogue. Dès la rentrée, on élabore de même avec les élèves le contrat de vie de classe à partir du texte officiel des Droits et Devoirs des élèves. Ce dialogue engagé entre élèves et professeurs suscite la prise de conscience que toutes les propositions ne sont valables que si elles sont raisonnées, argumentées. Il s'agit donc en second lieu de les aider à passer de la contestation systématique à la formulation raisonnée et argumentée de leur point de vue. On conçoit par là l'importance qu'il y a à éveiller la curiosité des élèves, à aiguïser leur esprit critique, à les conduire à respecter la pensée de l'autre et à tenir compte de sa différence. Il est impératif aussi de leur donner les moyens de formuler une argumentation raisonnée.

Il s'agit enfin de leur permettre d'acquérir une culture générale, d'élaborer un projet de vie de citoyens libres, responsables : ouvrir les futurs citoyens à l'intelligibilité du monde ne signifie pas pour autant le sacrifice des exigences propres aux disciplines.

Un outil citoyen

Dans le projet citoyenneté, l'argumentation joue un rôle essentiel. Fil conducteur et lien transversal elle va d'abord, tout au long de l'année, favoriser le passage de la contestation au dialogue. Deux objectifs : faire comprendre progressivement qu'argumenter, c'est accepter, respecter la parole et la pensée d'autrui ; faire prendre conscience de l'utilité quotidienne de l'argumentation.

Le point fort des actions menées a été la « Semaine Cinéma Tolérance ». Cette semaine banalisée nous a fait vivre au rythme de six films, de plusieurs débats et de rencontres multiples et variées. Aller au cinéma tous les jours en tant que spectateurs privilégiés, quitter le lycée pour aller à la rencontre de gens qui engagent avec eux un dialogue sur les thèmes abordés, a concrètement montré aux élèves la nécessité de penser, de développer des arguments ou encore d'exprimer une opinion réfléchie. Les débats sur le racisme ont été les plus vivants, soulignant que de nombreux élèves y avaient été confrontés. Écoute et réflexion ont marqué le débat sur la tolérance mené par un professeur de philosophie et des élèves de brevet de technicien supérieur. Le film *Ladybird* les a révoltés, mais ils ont su dépasser le stade de l'émotion pour formuler une réflexion sur

la société, le rôle de la parole comme moyen d'action. Quel enthousiasme pour *Le Gône du Chaaba* ! C'est le coup de cœur né de l'identification aux personnages pour certains, mais voir le film leur a donné envie de lire le roman. En revanche, l'argumentation a été plus difficile quand, face au tabou de l'homosexualité féminine peint dans le film *Muriel*, leur rejet s'est exprimé. Même difficulté d'argumentation pour *(In)tolerance Day* dont la complexité a dépassé leur capacité d'analyse. De même, l'émotion trop vive ressentie lors des *Témoignages des femmes algériennes*, a été un frein à leur envie de s'exprimer.

Rien ne les a laissés indifférents : films, rencontres, débats les ont amenés à réfléchir, critiquer, s'engager, se révolter, se questionner, nous questionner : « Comment faire dans la pratique lorsqu'on est confronté à l'intolérance ? » Parmi les moyens d'action, le langage est écarté avec cette arrière-pensée que « les mots, c'est du vent », que la parole peut servir à les « piéger ». Ils nous ont cependant démontré qu'ils avaient appris à se servir de la parole pour établir une véritable communication avec les adultes.

L'innovation pédagogique a consisté à rendre concrète une notion très abstraite, à faire comprendre que le raisonnement passe par le questionnement, scientifique ou littéraire, à montrer l'intérêt quotidien de l'argumentation. C'est une classe unie qui a développé un esprit de groupe et manifesté en fin d'année le désir de rester ensemble en première pour continuer à s'entraider (partage des repas, des moyens de transport, entraide scolaire). Un climat de confiance s'est instauré entre eux et avec l'équipe pédagogique qui les accompagne pour choisir leur orientation. Les élèves agressifs, contestataires ont intégré le groupe et reconnaissent qu'il est plus agréable de travailler dans une atmosphère d'échange qu'avec la violence comme seul contact avec les autres. Le respect qui est évident entre eux, envers leurs professeurs, les locaux et le matériel montre que l'on est parvenu à les convaincre qu'il est normal de suivre des règles établies en commun.

Un climat serein

Réagir collectivement et de la même façon aux manquements des élèves contribue à fixer des repères et des limites facilement identifiables par les élèves. Dans la clarté, ils sont tenus informés du contenu des dispositifs de contrôle et de suivi mis en place : carte à points au lycée Françoise-de-Grâce du Havre, carnet de suivi au collège Jean-Deconinck de Saint-Pol-sur-Mer. Cette transparence permet de réguler les dérapages de tous ordres tout en réservant une place reconnue à l'expression des jeunes. Le sentiment d'arbitraire s'estompe, laissant place à une reconnaissance des règles. L'ambiance des établissements s'en trouve apaisée et les relations élèves/adultes prennent un tour plus confiant.

La carte à points

Lycée technologique et professionnel Françoise-de-Grâce, Le Havre
Académie de Rouen

Afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage et lutter contre l'agressivité et la violence, l'équipe de direction impulse et encourage, dans le cadre du projet d'établissement, la mise en place de démarches et d'actions novatrices (entretiens individuels pour mieux prendre en compte les difficultés et projets de chaque élève, responsabilisation des délégués, cadre de vie et sécurité qui contribuent aux respects des locaux, carte à points pour lutter contre l'absentéisme...). Pour les enseignants, cette carte est un des éléments essentiels de l'ensemble d'actions qui visent à l'insertion des élèves dans le monde professionnel.

Il s'agit à travers la mise en œuvre de la carte à points, de limiter les retards et absences de courte durée mais aussi de sensibiliser les parents aux problèmes de l'absentéisme, d'éduquer l'élève en lui faisant prendre conscience du dysfonctionnement que génère l'absentéisme et du cercle vicieux (absentéisme, démobilité, démotivation) que cela peut provoquer. À terme, cela doit conduire chaque élève à percevoir l'assiduité comme une composante de la réussite scolaire. Cette carte est un relevé des absences et retards dont les justificatifs émanent des parents ou des élèves (raisons personnelles, rendez-vous divers, panne de réveil, indispositions passagères, etc.). Elle ne prend pas en compte les absences justifiées par un certificat médical, une feuille de maladie, une convocation (tribunal, permis de conduire, etc.) ni les retards lorsqu'il y a grève des transports en commun ou intempéries.

Le barème est d'un point pour une demi-journée d'absence, pour trois retards ou encore pour deux absences d'une heure. Cette carte n'est pas individuelle et n'est pas tenue par l'élève. Elle est établie par classe sur une

liste alphabétique où figurent, en face de chaque nom, des cases représentant les points. Les surveillants relèvent chaque jour les absences et les retards, préviennent les familles, notent sur le registre, à l'aide de symboles, le type d'absence en fonction du justificatif reçu (absence dûment justifiée, absence relevant de la carte à points, absence non justifiée). À la fin de chaque mois, le conseiller principal d'éducation fait le bilan et comptabilise les points sur la carte. Une photocopie est remise à chaque classe et à chaque professeur principal ainsi qu'un tableau comparatif des classes. Les points s'accumulent de mois en mois sur le même document. Il constitue donc une mémoire aussi bien pour l'élève que pour la Vie scolaire, pour les professeurs, les parents, la classe. Si un élève atteint sept ou huit points (soit l'équivalent de quatre jours d'absence), le conseiller principal d'éducation discute avec lui des motifs de ses absences. Cet entretien donne lieu à un véritable échange permettant de soulever les problèmes et d'envisager des solutions. S'il s'agit d'un simple laisser-aller, l'entrevue sert de mise en garde.

Si un élève atteint dix points, il est convoqué devant une commission présidée par le chef d'établissement ou son adjoint, à laquelle participent le professeur principal, le conseiller principal d'éducation et ses parents. Selon les cas, des sanctions peuvent être prononcées : du rattrapage obligatoire des cours à l'avertissement sur le bulletin trimestriel jusqu'à l'exclusion d'une journée. Au-delà de quinze points, la commission peut prononcer une exclusion de trois jours et inscrire une remarque sur le livret scolaire destiné au jury d'examen. À vingt points, le conseil de discipline est réuni.

Repérer pour prévenir

Par la mise en mémoire mois après mois des absences et retards, par le bilan mensuel présenté sous forme d'histogramme de la situation de chaque élève et de la situation de chaque classe, la carte à points joue plusieurs rôles. Elle permet de repérer les cas individuels mais aussi, l'état de santé d'une classe, d'une section, d'un niveau et de l'établissement et de réagir rapidement face à des dysfonctionnements. Elle favorise une meilleure appréhension de la réalité et la communication. En effet, chaque mois, les photocopies de la carte à points par classe et du tableau comparatif de toutes les classes sont remises aux élèves, aux professeurs principaux et autres partenaires de l'établissement. Cela permet de rectifier les fausses impressions et provoque une meilleure circulation de l'information détenue par l'un ou l'autre des acteurs adultes (infirmière, assistante sociale, professeurs et conseiller principal d'éducation). Au moment du conseil de classe on peut ainsi mettre en parallèle les résultats scolaires et l'assiduité de l'élève. L'élève de son côté est responsabilisé, il peut venir de lui-même signaler son désaccord sur le report des points (erreur, justificatif resté au fond du cartable), s'informer sur le nombre de points qui lui reste, demander aide et conseil quand la convocation devant la commission se profile. Il apprend à gérer son temps et à anticiper en prenant ses rendez-vous (médecin, leçon de conduite, etc.) hors des heures de cours et n'est plus obligé d'inventer un motif pour attendre le conseiller principal d'éducation.

La carte à points a permis une très nette diminution de l'absentéisme. En même temps elle améliore l'acte éducatif car elle facilite le dialogue, le travail d'équipe et permet de repérer les élèves qui ont des problèmes (absentéisme-refuge fait de prétextes divers qui cachent angoisse, démotivation et problèmes personnels). Des nuances apparaissent cependant dans la perception de cette action qui bouscule les habitudes, des élèves considèrent que c'est une atteinte à leur liberté même si dans l'ensemble ils apprécient « qu'on ne les juge plus ». Certains parents applaudissent, d'autres font part de leur mécontentement, mais la communication avec le lycée est plus aisée et les autorisations d'absence préalables deviennent la règle. Les enseignants pour leur part sont satisfaits car les absences sont moins nombreuses, cependant certains se sentent peu concernés comme si la fonction éducative n'entrait pas dans leur conception du métier d'enseignant. L'équipe de direction souhaite convaincre toute l'équipe éducative de l'importance de cet outil mais aussi travailler de façon plus concertée avec le corps médical qui n'adhère pas complètement à cette démarche (refus de fournir des attestations de visite médicale et *a fortiori* des certificats médicaux portant la durée de l'arrêt de travail).

Le cahier de suivi

Collège Jean-Deconinck, Saint-Pol-sur-Mer
Académie de Lille

Mieux vivre au collège : c'est autour de cette idée que s'est engagée la réflexion sur la manière d'assurer et d'améliorer les conditions de la réussite scolaire. Pour parvenir à cet objectif un cahier de suivi de classe a été élaboré. Tout au long de la journée il accompagne l'élève et permet de noter comportement et travail. La mise en œuvre d'un suivi précis et régulier doit amener les élèves à prendre conscience de leurs comportements et leur apprendre ainsi à s'auto-évaluer.

Dans une classe de troisième regroupant des élèves en très grand échec et vivant de manière résignée et fataliste leur scolarité, le professeur principal fait circuler un cahier au sein de l'équipe éducative. Y sont notés les noms et les remarques sur le comportement et les absences des élèves. Bien évidemment, ceux-ci peuvent le consulter. Très vite, ils s'interrogent sur le bien-fondé de son existence. Pour l'équipe pédagogique, la réponse est évidente, cet outil doit permettre aux élèves de gérer leur comportement en classe ainsi que leurs absences, leurs retards. De là, naît le cahier de suivi. Une règle proposant un barème de sanctions est proposée, elle sera adoptée par la classe et l'équipe pédagogique. Deux signalements, au cours de la même journée, pour comportement inadmissible et/ou retards en cours, entraînent systématiquement une sanction (une heure de retenue). De même, toute absence injustifiée fait l'objet d'une intervention de la conseillère principale d'éducation (généralement par téléphone) auprès de la famille. Le bilan du premier demi-trimestre est satisfaisant. Les absences non motivées ont été peu

nombreuses, les élèves témoignent leur contentement car ils sentent qu'on s'occupe d'eux ; en même temps, malgré quelques accidents il y a une amélioration sensible du comportement des élèves. Enfin les retards en cours diminuent.

Le professeur principal de cette classe enseigne également en sixième, en particulier dans les groupes de besoin. Il informe donc ses collègues de son expérience et nous expérimentons la méthode, de mars à juin, dans cinq classes de sixième. Chaque professeur principal explique dans sa classe à quoi sert ce cahier de suivi. Afin de ne pas perdre trop de temps, un code très simple est adopté. Chaque professeur, à la fin de son heure de cours, porte un signe plus pour un très bon comportement et un signe moins lorsque que le comportement est inadmissible et en informe le ou les élève(s) concerné(s). S'il n'inscrit rien cela signifie que le comportement a été correct.

Nous avons dû modifier ce code car un signe moins peut facilement être transformé en plus, le cahier étant pris en charge, le matin, par un élève qui le transmet en début de chaque heure aux enseignants et le rapporte en fin de journée au bureau de la conseillère principale d'éducation. Elle en fait le bilan journalier et informe le professeur principal des problèmes en vue d'une intervention rapide de l'équipe pédagogique pour explorer les difficultés d'un élève et éventuellement remédier au problème, le plus tôt possible. Le bilan hebdomadaire permet de faire le point sur les interventions et en cas d'échec de prendre une sanction immédiate. Un récapitulatif semi-trimestriel est envoyé avec le relevé de notes tandis que le récapitulatif trimestriel est noté sur le bulletin trimestriel et s'accompagne d'un système de récompenses. La deuxième année, le principe de ce cahier est étendu à d'autres classes, puis il devient la troisième année un outil pour tout le collège. Son existence est signalée aux familles par une annexe au règlement intérieur.

Un projet évolutif

Ce projet n'est pas figé mais évolue constamment. Chaque réunion de l'équipe amène de nouvelles idées et conduit à des interrogations et des recherches de solutions. En outre, ce projet facilite la cohérence et l'implication de l'équipe éducative. Les différentes réunions (impulsion, préparation, présentation ou suivi) génèrent des échanges et une meilleure connaissance entre professeurs, conseiller principal d'éducation, chef d'établissement.

Lors de sa mise en place, la première année, le cahier ne concerne que le comportement et a une double vocation. Il s'agit de favoriser l'autodiscipline. L'élève sait que s'il obtient deux éléments négatifs au cours d'une même journée, il aura une heure de retenue et que la notification de la sanction sera inscrite sur le carnet de correspondance par la conseillère principale d'éducation. Mais ce cahier est aussi utilisé pour pointer les éléments positifs. Lorsqu'un élève fait des efforts de participation, montre son désir d'améliorer son comportement cela est également mentionné ; il sait qu'il sera récompensé. Le cahier de suivi est donc un outil pour l'aider à progresser. C'est un tremplin vers la vie en

groupe avec ses règles et ses lois. Il ne faut pas hésiter à l'utiliser pour encourager les efforts des élèves. Du côté des enseignants, il permet « d'objectiver » le comportement d'un élève et d'avoir de celui-ci une vision plus globale grâce au bilan régulier effectué à partir du cahier. Il permet aussi de désamorcer la colère immédiate.

Durant la seconde année, le cahier concerne le comportement, le travail non fait ainsi que l'obligation d'avoir toujours en sa possession le carnet de correspondance. Un nouveau code est utilisé 1 pour un bon comportement, 0 pour un comportement inacceptable. Au bas de chaque colonne, le professeur, en un ou deux mots, mentionne l'ambiance de la classe. Ces informations permettent de prendre très rapidement la température du groupe et d'adapter ainsi sa façon d'être, son accueil à la classe (si elle est notée « agitée » à l'heure précédente, je ne l'accueillerai pas de la même manière que si elle est signalée « calme » ou « active et efficace »). Elles permettent aussi d'observer les variations de comportements des élèves selon les matières, selon les professeurs.

Pour chaque élève, les bilans quotidiens et hebdomadaires rendent possible un traitement approprié à chaque cas, la sanction, en effet, ne doit pas être une finalité. Si un élève est mentionné négativement plusieurs fois au cours de la semaine, le professeur principal discute avec lui pour cerner les difficultés ou les problèmes rencontrés et établir un « mini-contrat » concernant son comportement ou/et son travail.

Si nous observons trop de récidives, ou une absence injustifiée à la retenue immédiate, l'élève viendra en retenue exceptionnelle le mercredi après-midi. Enfin, après dialogue, discussion avec la famille en présence de l'élève, une exclusion temporaire de un à cinq jours peut être prononcée par le chef d'établissement. Une commission d'admonestation, composée des membres de la commission permanente, et avec, à titre consultatif, le professeur principal, le conseiller d'orientation-psychologue et l'assistante sociale a été créée avant le passage en conseil de discipline. L'exclusion temporaire prononcée par le chef d'établissement n'est pas synonyme de « renvoi ou maintien » à la maison puisque le ou les élève(s) concerné(s) est(sont) tenu(s) de se présenter au collège de 8 h à 12 h et de 14 h à 18 h où il(s) effectue(nt) un travail. Le cahier de suivi conforte le lien administratif et pédagogique lors des conseils de classe.

Effets

Pour les sixièmes qui, habitués à un ou deux adultes en CM2, se retrouvent face à une équipe pédagogique d'environ dix professeurs, le cahier de suivi devient un lien rassurant qui unit les enseignants. Les élèves manifestent leur intérêt pour le cahier. Ils comptabilisent les éléments positifs ce qui donne lieu à un regain de motivation. D'autre part, ils s'approprient l'outil qui devient à leurs yeux le garant de plus de justice. Enfin, le cahier de suivi, lors de l'heure de vie scolaire, permet d'amorcer le dialogue, fait de cette heure un lieu de paroles.

Cette pratique peut amener également l'enseignant à porter un regard sur sa façon d'être, sur sa relation à la classe, à accepter le regard de ses

collègues sur ses pratiques lors des différentes concertations, et à se donner ainsi les moyens d'une nouvelle motivation.

Les parents sont aussi concernés car le cahier permet d'engager le dialogue avec les familles, de les tenir informées et à plus long terme de les responsabiliser. Des échos d'anciens élèves et de parents actuels nous parviennent : l'établissement est mieux perçu, se trouve valorisé par les différentes actions menées. Enfin, le nombre de demandes de dérogations soit vers les établissements privés soit vers le deuxième collège de Saint-Pol-sur-Mer est en nette régression.

Intégration des conflits

Loin de nier les conflits ou d'en déléguer le traitement à d'autres, les enseignants des collèges Albert-Camus à Meaux et Le-Ried à Birschheim s'en saisissent, les mettent en mots et les exploitent dans leurs classes. Et si les conflits devenaient, pour les élèves, des occasions d'apprendre à parler et à se parler ?

Donner d'autres mots

Collège Albert-Camus, Meaux
Académie de Créteil

S'arrêter lorsque survient un incident même banal, qu'on aurait pu feindre de n'avoir pas remarqué (grossièreté entre élèves par exemple), ramener l'agressivité à un simple écart de langage pour l'exploiter en cours de français, c'est l'option choisie par ce professeur. En suggérant de reformuler la même idée, c'est-à-dire en ne niant pas l'existence d'un éventuel conflit, mais en lui permettant de se rejouer en termes civilisés, l'enseignant donne aux élèves les mots qu'ils ne possèdent pas toujours pour s'exprimer. On demande à d'autres de faire varier les points de vue sur un incident similaire, dans un exercice écrit : cela leur permet de prendre une distance réflexive sur ce qui s'est passé... non seulement la tension décroît mais les jeunes prennent plaisir au travail proposé !

Il est difficile de retrouver des expériences réussies puisque ce sont toujours les problèmes auxquels nous n'avons pas su faire face qui restent dans notre souvenir. Il y a cependant des attitudes de violence courantes auxquelles je trouve des solutions. Le cas le plus fréquent est celui de l'élève qui s'exprime avec agressivité ou grossièreté à l'adresse d'un camarade ou de moi-même. Ma façon d'intervenir est de ramener l'écart de langage au niveau du cours de français. Je leur propose donc l'exercice suivant : « Ce que tu dis n'est pas acceptable pour ton interlocuteur qui va alors se mettre en colère ; comment pourrais-tu exprimer la même idée mais de façon non insultante, plus courtoise afin que ton interlocuteur ait envie de t'écouter ? »

En général, les élèves n'ont pas les mots pour le dire ; c'est le moment de les leur donner, ce que je fais ; les élèves doivent ensuite répéter la phrase et rejouer la scène. Ils se prêtent assez bien à ce jeu de théâtre et de changement de registre puisqu'ils gardent le droit de s'exprimer. La règle à respecter est de rester poli et de s'exprimer en bon français.

Une expérience du même ordre me revient en mémoire. Une classe se présente en effervescence (cris, bousculades, hargne dans les rangs). Je comprends vite que je dois renoncer au travail prévu. Il faut vider l'abcès.

Je demande donc ce qui se passe. J'apprends que deux élèves de la classe s'étant battus, la classe est partagée en deux clans, certains prêts à se jeter dans la mêlée pour soutenir leur héros. C'est explosif.

Comme c'était la Semaine de la presse et que nous avions étudié, la veille, un même événement politique exposé par des journaux de tendances différentes, j'ai vu dans cet incident, l'occasion de poursuivre le travail commencé. J'ai donné un exercice de rédaction avec le sujet suivant : « Vous êtes journaliste ; racontez à vos lecteurs cette histoire de trois façons différentes et de même longueur en prenant partie pour l'élève A, en prenant partie pour l'élève B, en relatant seulement les faits et en étant le plus objectif possible. »

Les élèves ont travaillé dans le calme et ont aimé ce travail ; ils ont rédigé le premier texte avec passion pour soutenir l'élève qui, d'après eux, avait raison. Ce premier exercice a servi de défouloir. Le deuxième et le troisième exercices ont été très constructifs ; ils ont demandé aux élèves calme, réflexion, mesure, tout ce dont ils n'avaient pas été capables sur le vif.

À la sortie, je n'ai pas remarqué d'agressivité ; je n'ai pas non plus entendu parler de suite fâcheuse. La colère était tombée. À la correction, les meilleurs devoirs ont été lus en classe. Les élèves étaient souriants, détendus. J'ai eu l'impression que le problème avait été déplacé et s'était réglé de lui-même.

Traiter un événement à chaud

Collège Le-Ried, Bischheim
Académie de Strasbourg

Lorsque surgissent incivilités et agressions, les enseignants se saisissent de l'incident et en débattent sur le champ avec les jeunes. Cette pratique de réaction immédiate permet à la fois de désamorcer des conflits qui auraient pu dégénérer, de dédramatiser certains incidents et de sécuriser les élèves.

En cinquième, chaque fois qu'il y a un incident (interne à la classe ou dans la cour), un professeur consacre un quart d'heure à en parler, certains bons élèves considèrent qu'il s'agit d'une perte de temps. Au quotidien, quand un professeur entend des grossièretés, il saisit l'occasion pour expliquer aux élèves qu'en les utilisant ils donnent une image négative d'eux-mêmes. Un vol qui a eu lieu dans une classe a fourni l'occasion de revenir sur la notion de complicité. Dans une autre classe, la notion de respect a été au centre du débat. En effet, une élève après le cours s'était plainte d'avoir été à plusieurs reprises insultée dans la cour et lors de sorties par une élève d'une autre classe dont elle avait peur. Elle avait été traitée de naine et cela l'empêchait de dormir, elle demandait alors au professeur d'intervenir tout en craignant des représailles. Elle en avait aussi parlé à ses parents. Le professeur a saisi l'occasion pour évoquer en

classe la solidarité entre élèves, la loi du silence, et le fait que se taire n'est pas la solution, aspect qui passe très bien surtout chez les filles.

Après le conseil de classe d'une quatrième, un perturbateur qui ne faisait pas son travail a été placé en atelier de travail individualisé (ATI) donc exclu de cours. Le professeur a discuté de la sanction environ un quart d'heure avec la classe hors de la présence de l'élève. Les élèves étaient d'accord avec la sanction et ont demandé à en reparler avec leur camarade à son retour. Ce qui a été fait trois semaines après. Ce sont les jeunes qui ont mené la discussion avec leur camarade en lui demandant s'il pensait que la sanction était justifiée : il était d'accord et a été sensible au fait que la classe ait pris en charge cet aspect des choses. Il est revenu depuis deux semaines : il avait été convenu avec les autres qu'il serait bon de le soutenir (aide au travail s'il le demande) et de ne pas entrer dans son jeu s'il faisait l'imbécile (en fait, c'est lui qui se faisait prendre mais les autres autour de lui participaient volontiers à l'activité perturbatrice). L'élève a amélioré son attitude en français mais pas dans tous les cours.

Dans une classe de troisième, le professeur a saisi l'opportunité de l'agression d'un élève (jets de pierres à l'extérieur de l'établissement). Les élèves ont dit que tous les soirs à partir de 16-17 h, de petits groupes cherchaient la bagarre en dehors du collège. Sur la lancée, ils ont affirmé que « dans l'établissement, la violence est constante dans les couloirs : les élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) passent en donnant des gifles ». Ils n'en avaient jamais parlé avant.

Les réactions des élèves devant un fait de violence sont souvent subjectives et l'adulte doit garder assez de sérénité dans les débats pour les aider à trier les informations et pour conserver à l'événement sa juste mesure.

C'est ce dont témoigne l'exemple suivant. À la suite d'un incident dans la cour, une fille de cinquième est arrivée en cours en larmes parce qu'elle a été battue (en fait giflée) par des garçons pendant la récréation, une discussion s'engage dans la classe. Le professeur demande aux vingt-cinq élèves de dire s'ils se sentent ou non en sécurité dans la cour. Tous sauf un répondent négativement parce qu'un groupe de quelques élèves fait peur aux autres et qu'il y a eu des bagarres. Les élèves notent qu'en plus, ceux-ci sont fiers d'être « virés » du collège.

Lorsque l'enseignant demande les solutions qui pourraient être proposées, la réaction est unanime : « Il faut se mettre tous ensemble et en parler au principal ou à une grande personne ou à la police. » La discussion fait apparaître que la jeune fille a eu maille à partir récemment avec un groupe de cinq garçons du quartier, extérieurs au collège, qui pendant un certain temps l'ont suivie jusqu'à son immeuble et auraient menacé sa mère et sa grand-mère. La classe confond alors les « gifleurs » de la récréation avec les « suiveurs » ainsi qu'avec les « terreurs du collège », et craint que les cinq élèves « suiveurs » n'appellent des grands en renfort et que cela entraîne des représailles. Il s'avère aussi que la classe fantasme à propos de faits d'actualité et généralise à l'insécurité en général dans les rues ; on quitte le cas particulier de l'événement qui a déclenché la discussion : chacun en rajoute un peu et la tension monte très vite. Il faut ramener le calme et aider les élèves à objectiver les faits. La difficulté rencontrée quand on revient fréquemment sur des thèmes comme

celui de la violence, c'est de focaliser l'attention des enseignants et des élèves sur le sujet en risquant de faire monter la pression quand il y aurait lieu de dédramatiser ce qui est parfois de l'ordre de réactions plutôt normales d'adolescents en recherche d'affirmation de leur personnalité vis-à-vis d'autres jeunes ou vis-à-vis d'adultes.