

**VERS  
UN AUTRE  
ENVIRONNEMENT  
ÉDUCATIF**



Les parties précédentes montrent qu'il est possible d'inclure dans son enseignement des dimensions de l'acte éducatif longtemps reléguées aux confins de l'école. Ce faisant, les enseignants désamorcent, on l'a vu, les comportements de ruptures que certains jeunes adoptent à l'égard de l'école et placent leurs élèves sur la voie de l'autonomie, de la responsabilité, de la civilité et de la connaissance. Ils les aident à renouer avec la réussite, à se réconcilier parfois avec eux-mêmes. Cependant, ces pratiques novatrices, cette façon différente de travailler avec les élèves n'est pas sans subvertir quelque peu l'organisation canonique des établissements ni bousculer les habitudes de travail des enseignants entre eux. À partir d'extraits et de citations d'écrits rédigés par des équipes de terrain, il est ainsi possible de mettre en lumière combien de transformations sont initiées par les praticiens en action auprès de leurs élèves, comment ces enseignants réinterprètent la scène pédagogique et quelle force de proposition à l'institution ils représentent.

Dans cette partie, il s'agit davantage de regrouper les paroles des acteurs autour de grands thèmes pour mieux confronter les pistes et les analyses qu'ils proposent. Lorsque les extraits choisis renvoient à des actions déjà présentées, des notes permettent de s'y reporter.

# Réorganiser

Des jeunes pendant *une heure* dans *une salle* écoutent *un professeur* qui enseigne *une matière*, nul doute : c'est un collège, un lycée. Pourtant pendant une partie de la semaine, le temps scolaire peut s'égrener autrement, les matières se rejoignent en dépassant les cloisonnements disciplinaires. On peut créer, à côté des cours, des temps et des lieux inédits qui, en retour, vont enrichir les « leçons » plus traditionnelles.

## D'autres temps, d'autres lieux pour apprendre

Collège Jean-Baptiste-Clément, Paris XX<sup>e</sup>  
Académie de Paris

*Dans la première partie ont été présentés plusieurs exemples d'ateliers interdisciplinaires*<sup>42</sup>. *Les enseignants de ce collège nous font percevoir tout l'intérêt de ce mode d'enseignement.*

[...] Nous avons mis en place des ateliers en décroissant les quatre classes de cinquième une fois par semaine, pendant une heure mise en commun pour les huit enseignants (sept professeurs et la documentaliste) engagés dans l'action. Nous avons choisi de travailler sur deux ans en sept ateliers différents : mathématiques/arts plastiques, enseignement physique et sportif/jeu de rôles, pratique théâtrale, image filmique, technologie, tutorat, lecture de documents. Les élèves participent en une année à trois ateliers différents ; nous nous sommes fondés sur le découpage trimestriel, pour ne pas rajouter une nouvelle organisation du temps, justement peu maîtrisée par les élèves. Finalement après réflexion, nous n'avons pas laissé le choix aux élèves, nous les affectons en fonction de leur sexe (mixité des ateliers), de leur caractère, de leurs difficultés et de leurs réussites... L'atelier aide les élèves à se repérer dans le collège et à être plus autonomes. Chacun se retrouve dans un espace nouveau avec des camarades autres que ceux de sa classe [...]

Mais c'est surtout un temps privilégié pour apprendre. Dans l'atelier technologie, dès les premières séances, les élèves ont été confrontés à des difficultés liées à une ignorance complète des unités de mesure et des règles de conversion usuelles. Peu à peu, ils ont commencé à percevoir le principe des représentations en deux dimensions. L'usage de l'outil informatique est intéressant dans la mesure où l'élève confronte son travail à celui de la machine : déception pour certains qui croyaient qu'elle faisait tout, soulagement pour d'autres ; ceux-là ont compris que le travail était d'abord fait par l'être humain et que la machine ne faisait qu'exécuter des consignes bien précises.

---

42. Voir pages 19, 23 et 32.

Dans l'atelier arts plastiques et mathématiques, les deux professeurs montrent aux élèves l'importance de la logique et de la géométrie dans des réalisations où la beauté est la finalité. Ils montrent aussi qu'il faut être savant pour être artiste et que l'artiste est un sujet connaissant... Le travail et l'apprentissage sont donc ce qui supporte la création. Lors de la réalisation d'un mobile, des questions se posent : comment créer des illusions de relief, de profondeur et de mouvement ? Les élèves sont impressionnés par la simplicité des procédés provoquant des illusions optiques. Du premier brouillon à l'exécution de l'œuvre, les élèves tour à tour s'étonnent, étudient, découvrent la mathématisation de l'art. L'exposition du mobile a permis aux élèves à la fois de présenter leur œuvre et d'en décrire l'exécution. Découvrir cet espace de création au collège a permis à certains de porter un autre regard sur leur travail, d'en découvrir la dignité. Ils peuvent alors s'approprier la modeste copie scolaire, à la fois trace et étape d'un apprentissage...

Ces ateliers ne viennent pas en concurrence du cours mais plutôt le conforte, ils renouvellent le désir d'apprendre des élèves en concrétisant leur savoir par la construction d'objets, de maquettes ou la constitution de dossier. Chaque élève perçoit très vite que l'atelier peut être le lieu d'une création, au double sens de l'acte et de l'œuvre, par opposition à la copie scolaire (consommée sitôt notée) attendue de lui. Il ne sera pas noté comme une copie, certes, mais la réalisation peut être montrée.

Le passage constant du concret à l'abstrait, par exemple dans les ateliers mathématiques, arts plastiques et technologie, permet à l'élève de s'approprier des codes et de retrouver du sens aux disciplines. La création pour certains élèves représente un domaine où ils peuvent donner une autre image d'eux-mêmes et ainsi reprendre confiance en eux.

Les élèves ont une autre perception des enseignants. Ils connaissent mieux leur professeur et lui portent un autre regard. Paradoxalement cet autre regard sur le professeur conforte ce dernier comme autorité de référence, il demeure celui qui sait et qui transmet. Il guide le groupe pour réaliser sa recherche ou pour éclairer sa propre parole. Les élèves se sentent plus encadrés par les enseignants qui, au sein des ateliers ou des classes par des approches diverses, peuvent leur donner un savoir qu'ils ne possèdent pas. Ils découvrent aussi leurs camarades et modifient leurs relations.

Si la complémentarité avec les cours est probante, il nous paraît évident que la généralisation des ateliers à la place des cours, aboutirait à des effets destructeurs tels que morcellement des espaces, émiettement du sens, éparpillement des connaissances. Ceux-ci doivent rester à la périphérie, les cours restant au centre du système scolaire [...].

Collège Édouard-Manet, Marseille  
Académie d'Aix-Marseille

*Dans ce collège, les enseignants se sont portés volontaires pour réfléchir aux modalités de fonctionnement d'une nouvelle organisation de la semaine qui permet, sans toucher au volume des heures d'enseignement dues, une nouvelle répartition du temps d'enseignement et*

***une prise en charge éducative (deux cents heures/année) pour des élèves en grande difficulté.***

[...] Chaque classe dispose de deux après-midi libérées pour la mise en place des activités éducatives. Pour mener à bien ce projet, une structure de centre de loisirs sans hébergement a été montée au sein du collège. Les enseignements ont été ainsi majoritairement concentrés sur les matinées à des moments de plus forte vigilance des élèves, tandis que les activités les inscrivent dans une dynamique de réussite.

Le projet a permis d'améliorer la relation avec les élèves à la fois par un regard croisé de différents adultes sur l'enfant et par une modification des représentations entre enseignants et enseignés s'inscrivant dans une réciprocité positive... Dans ce projet, des réunions de travail entre professeurs, animateurs, professeurs/animateurs et équipes de direction permettent de préciser les tâches des uns et des autres et de les inscrire en complémentarité et non en substitution. Les quelques obstacles rencontrés ont tenu à la crainte que certains avaient qu'il y ait confusion des rôles, voire transfert de compétences. Il apparaît que pour qu'il y ait une véritable continuité entre les cours et les activités éducatives les temps de concertation sont indispensables [...].

Collège Gustave-Flaubert, Paris XIII<sup>e</sup>  
Académie de Paris

***Ici<sup>43</sup> l'heure du déjeuner devient un nouvel espace pour apprendre ! Le conseiller principal d'éducation a décelé qu'un grand nombre de difficultés qu'il rencontrait étaient liées à une pause méridienne trop longue. Comment canaliser les élèves et faire de la prévention contre la violence ? Savoir-faire et intuition lui ont permis de mettre en place un certain nombre d'activités pour occuper les demi-pensionnaires pendant cette pause et faire de l'établissement un lieu de vie où les élèves ont pu, dans un cadre réglementaire défini, développer une vie collective et participative plus importante.***

[...] Les activités fonctionnent tous les jours ouvrables du collège. Elles ont lieu dans différents endroits : salles de classe, gymnase, jardin, etc. Le collège est alors occupé autrement et les élèves circulent librement dans l'établissement, les maîtres de demi-pension effectuant une surveillance globale. Dans les différents lieux d'activité, chaque animateur vérifie la présence des inscrits. Les activités se mettent en route sous sa surveillance mais avec une relative autonomie des élèves. Elles se terminent cinq minutes avant la sonnerie de reprise des cours de l'après-midi. Toutes les activités sont à dominante éducative mais certaines ont pour objectifs la détente, le plaisir, d'autres favorisent l'entraide, la solidarité, le civisme, la responsabilité, d'autres enfin sont davantage axées sur l'aide aux apprentissages (soutien scolaire, tutorat), sur l'approfondissement ou l'accès aux connaissances par d'autres moyens que la classe. Ainsi sont organisés des clubs (théâtre, jeu d'échecs, jardinage, musique, jeux de rôle, chorale, atelier d'architecture, photo), des activités sportives (basket, badminton, tennis de table,

---

43. Voir page 82.

judo), des actions de remise en selle (tutorat, « canal maths », aide aux devoirs). L'adhésion à l'une ou plusieurs de ces activités procède d'une démarche volontaire de l'élève-acteur [...].

Les enseignants-intervenants ont une meilleure connaissance, une autre vision des élèves que celles qu'ils peuvent avoir dans la relation enseignants-enseignés traditionnelle. Les jeunes de leur côté vivent des situations éducatives nouvelles : démarche individuelle, autonome et volontaire de s'inscrire à une activité, programmation réfléchie de cette activité dans leur emploi du temps quotidien, appropriation de l'animation de certaines activités... En même temps la solidarité entre élèves se développe, des liens plus étroits se créent entre les participants à une activité, à la notion de classe se superpose la notion de groupe réuni par des intérêts communs (exemple : le club théâtre) et enfin, le respect entre classes d'âge s'instaure (exemple : le tutorat).

Dans l'établissement la définition des fonctions se modifie. Les surveillants ne sont plus confinés dans une tâche de surveillance ou de répression mais participent à la formation en faisant profiter les élèves de leurs compétences ; ainsi le contenu du travail du conseiller principal d'éducation se transforme.

Nous voudrions établir plus nettement des liens entre les activités de cette pause et les activités scolaires, trouver des moyens de valoriser les réussites des élèves, fédérer les finalités des différentes activités autour de quelques pôles pour donner plus de cohérence à l'ensemble de l'action. Il serait souhaitable de mettre en place d'autres activités (projet d'un journal) impliquant de nouvelles catégories de personnel comme les emplois-jeunes.

## Des groupes pour gérer l'hétérogénéité

Collège Victor-Hugo, Harnes  
Académie de Lille

*Les enseignants de cet établissement<sup>44</sup> se sont interrogés sur la façon la plus fructueuse de gérer l'hétérogénéité des élèves. En partant de ces prémisses, les enseignants organisent à côté des cours des temps d'enseignement différents. Ainsi un même élève se trouve-t-il en même temps dans des structures hétérogène et homogène : cela nécessite une forte coopération entre les enseignants.*

[...] Les élèves, individus singuliers, sont groupés par ensemble de vingt à trente : les classes. Selon quels critères les constituer ? Pour les uns, il faut les regrouper par niveaux : le professeur, ayant devant lui des élèves semblables, peut répondre aux besoins de tous. Mais que faire de ceux qui réussissent le moins ? Et peut-on penser qu'un assez bon élève qui devient le plus mauvais d'une bonne classe a de la chance de se trouver là ? D'autres pensent qu'il faut mélanger tout le monde. Mais alors, le niveau est tellement dispersé que restent deux choix : s'adresser aux meilleurs et

44. Voir page 57.

semer les autres ou s'adresser aux plus faibles et ennuyer les autres. Ou encore le professeur, s'adressant à tous, ne s'adresse plus à personne. Et la pédagogie différenciée ? C'est en effet la solution, mais vingt-cinq ou vingt-sept pédagogies différenciées dans un même groupe, qui y croit vraiment ? Une solution exclusive n'est sans doute pas la bonne voie. [...]

[...] Dans chaque niveau, les élèves sont groupés en petites unités d'une dizaine de même profil scolaire : les modules constitués sur la base d'une relative identité de forces ou de besoins scolaires ; dont la composition reste stable toute l'année. Les classes regroupent un, deux ou trois modules de niveaux différents. Le temps scolaire est réparti en trois périodes : le temps en classe qui correspond à vingt-cinq à trente pour cent du temps scolaire ; le temps en groupes à effectifs allégés où, dans les disciplines où il faut manipuler (sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, technologie), les élèves se trouvent dans des structures moins nombreuses. Les groupes sont égaux et formés de deux modules d'origines diverses, l'hétérogénéité est donc la règle. Cette organisation correspond à vingt-cinq pour cent du temps scolaire. Enfin, il y a le temps en groupe de besoin pédagogique de taille inégale (trois, deux ou même un seul module) car leur but n'est pas l'allègement en soi mais l'homogénéité des besoins. Cette organisation est prévue en mathématique, en français, en première langue vivante et, dans le cycle d'orientation, en histoire-géographie. Elle correspond à trente-cinq pour cent du temps scolaire.

Ces formes différenciées de décloisonnement préservent un cadre pédagogique et social stable pour l'élève et augmentent sensiblement les temps d'enseignement en groupe restreint. Les professeurs des disciplines concernées participent à un test commun rendu anonyme par niveau. L'objet de cette évaluation est double : suivre le positionnement objectif des élèves pour former les modules et préserver des exigences minimales dans une organisation éclatée.

Bien que concernant l'ensemble de l'établissement et imposant des contraintes d'organisation, la structure modulaire permet néanmoins la réalisation de projets particuliers comme la constitution d'une quatrième de suivi qui regroupe deux modules. Les élèves de cette classe adhèrent par contrat à une politique pédagogique et éducative spécifique mise au point par une équipe éducative volontaire regroupant personnels de direction et de la vie scolaire et bien sûr enseignants.

Cette organisation n'exclut pas non plus la prise d'initiatives pédagogiques disciplinaires ou interdisciplinaires, par exemple en français la rédaction d'un livre accompagné par un auteur professionnel de l'écriture, ou en mathématique la construction d'une encyclopédie hypertexte de géométrie plane ou encore en sciences et vie de la terre, la réalisation d'un document hypermédia sur les maladies, encadrée par des enseignants de différentes disciplines et par un professionnel de la santé.

La constitution des emplois du temps est un vrai casse-tête. Seul le recours à un logiciel spécialisé de gestion d'emplois du temps a permis de résoudre le problème, résoudre ne signifiant pas réalisation d'une organisation harmonieuse, satisfaisante pour tous et définitive. Ainsi, pour limiter les demi-heures ou les heures où les élèves n'ont pas cours, les fameux « trous », il fut décidé d'augmenter le nombre de séances d'une heure et demie. Après expérimentation, cette durée s'est révélée trop

longue pour de nombreux élèves, en particulier les plus jeunes, et pédagogiquement inefficace. Des séances de cours plus courtes ont donc été progressivement reprogrammées.

Cette organisation et la volonté des chefs d'établissement ont favorisé la coopération entre enseignants. En effet, l'implication dans le projet a nécessité la réalisation de tests communs et la mise en accord des enseignants sur des objectifs pédagogiques et sur des modalités d'évaluation. Les conceptions sur l'enseignement des uns et des autres ont dû s'exprimer et les débats furent parfois vifs et sources de tensions. Certains professeurs qui se trouvaient face à des groupes importants (assemblage de trois modules, soit une trentaine d'élèves, parfois plus) ont revendiqué la possibilité d'enseigner à des effectifs moins importants. Une redistribution des moyens a permis de les satisfaire mais, en contrepartie, ils ont dû s'engager dans un processus d'évaluation commune à tous les élèves [...].

Collège Wolf, Mulhouse  
Académie de Strasbourg

***Beaucoup d'élèves en très grande difficulté de ce collège<sup>45</sup> en côtoient d'autres qui obtiennent de bons résultats scolaires. Des groupes de soutien et des groupes d'approfondissement en mathématiques ont été mis en place.***

[...] Le groupe de soutien réunit une heure par semaine les élèves qui éprouvent de réelles difficultés dans la matière, avec le professeur de la classe. Ce dernier a pu, à partir de différents indicateurs, établir un diagnostic des difficultés rencontrées. L'objectif est de faire acquérir aux élèves les compétences exigées par les programmes officiels. Le professeur est le plus apte à venir individuellement en aide à ses élèves en difficulté qui reprennent confiance en eux, car ils sont mis en situation de réussite le plus souvent possible. Leur comportement évolue souvent de façon favorable. L'élève lent a enfin le temps de maîtriser un savoir-faire. La possibilité de changer de groupe est également un bon stimulant pour certains. Le groupe d'approfondissement permet aux plus à l'aise dans la discipline d'aller plus loin avec un professeur supplémentaire extérieur à la classe. Ils travaillent sur une notion antérieure à celle de la progression en cours, mais à un niveau de recherche et de réflexion plus élevé. L'heure d'approfondissement oblige ceux qui ont des acquis solides à utiliser et à réinvestir leurs connaissances dans différentes situations-problèmes. Il résulte de la confrontation avec des élèves d'autres classes une saine émulation. La plupart sont en général très motivés et soucieux de bien faire.

Les groupes de niveau durent toute l'année scolaire et font partie de l'emploi du temps de tous les élèves et des professeurs de mathématiques. L'organisation est différente selon les niveaux. Pour les six divisions de sixième, l'heure de groupe de niveau est dans l'emploi du temps. Trois enseignants interviennent pour deux classes. Dans chaque classe un groupe de soutien est constitué et pris en charge par l'enseignant de cette classe, le

45. Voir page 55.

groupe d'approfondissement constitué des élèves des deux classes « à l'aise en mathématiques » est, quant à lui, pris en charge par un autre enseignant.

En cinquième et en quatrième, chaque classe est dédoublée une heure par semaine. Le professeur de la classe gère lui-même le soutien et l'approfondissement, une étroite collaboration entre les professeurs est cependant toujours de mise, ainsi qu'une progression commune.

Au début de l'année, la répartition dans chacun des deux groupes se fait à l'aide des différents indicateurs mis à la disposition des enseignants : évaluation nationale à l'entrée en sixième, livret scolaire, bulletins de l'année précédente...

Toutes les six semaines, en fonction de la réussite ou non aux devoirs, des ajustements sont effectués. Les groupes de niveau offrent une certaine perméabilité. Des devoirs alignés sont proposés en fin de chaque trimestre. En soutien, le professeur teste à nouveau les élèves sur une notion non acquise auparavant, mais qui semble l'être à ce moment-là.

Une progression commune est donc nécessaire, cela est rendu possible par des concertations régulières et fréquentes surtout en début d'année. Le professeur supplémentaire, chargé de l'heure d'approfondissement avec des élèves provenant de deux classes différentes, peut ainsi s'intégrer très naturellement en tant qu'enseignant du groupe. Il n'y a donc pas de conflits entre les diverses méthodes de chacun des professeurs. En même temps, l'équipe des professeurs essaie d'améliorer ses tactiques pédagogiques, en habituant l'élève à travailler avec des supports multiples : logiciels informatiques, jeux de constructions, documents [...].

## Des lieux spécifiques

Organiser différemment les activités dans l'établissement, c'est aussi proposer des lieux où les élèves se sentent chez eux et deviennent plus responsables par rapport à leur scolarité. Les deux actions dont nous proposons des extraits de récits ont la même finalité mais ne s'adressent pas aux mêmes élèves. Dans un cas, il s'agit « d'une classe à soi » pour les sixièmes ; dans l'autre, ce sont des locaux spécifiques pour les élèves en risque d'exclusion.

Collège Charlemagne, Laon  
Académie de d'Amiens

*Les classes de sixième sont localisées dans un mini-collège où chacune a sa salle pour limiter les déplacements, pour éviter agitations et agressions, pour diminuer la charge du cartable, pour responsabiliser les élèves par rapport à leur environnement quotidien. À partir d'une nouvelle organisation de la salle de classe, une approche plus collective de la pédagogie se dessine au bénéfice des élèves.*

[...] L'expérimentation porte sur un ensemble de trois salles de classes attribuées à trois des neuf divisions de sixième du collège, les élèves de ces classes alimentant le groupe de consolidation. Le but de cette opération est avant tout d'éviter, à l'intérieur du collège, trop de dépla-

cements pour diminuer les risques de bousculades, d'énerverment mais aussi de responsabiliser les élèves dans le cadre de vie nouveau qui leur est donné. Chaque division de sixième concernée dispose d'une salle à l'année réservée le matin pour les enseignements dits généraux (mathématiques, français, histoire-géographie, langue vivante). Les déplacements des élèves ne se font que vers les salles spécialisées (sciences de la vie et de la terre, technologie, musique, dessin). Ils sont donc limités et ont lieu en priorité l'après-midi. La mise en place de ce projet nécessite une organisation particulière au moment de la mise en place des emplois du temps, avant la rentrée, par le principal adjoint du collège.

Pour ces classes, un programme intitulé Méthodologie, suivi et orientation (MSO) est mis en œuvre. Il personnalise le suivi et l'acquisition des méthodes tout en impliquant les familles. Les parents, en effet, sont mis au courant au moment de la réunion du début d'année par le professeur principal de la classe de leur enfant. Des réunions régulières de l'équipe et des échanges avec les élèves permettent de faire le point et de repérer les aspects positifs et les aspects négatifs de cette expérimentation.

Cette organisation donne satisfaction aussi bien aux élèves qu'aux professeurs. La salle fixe constitue donc pour les élèves leur lieu de vie propre qui établit aussi une continuité avec l'enseignement élémentaire. Une armoire supplémentaire a été installée pour permettre de stocker du matériel leur appartenant en attendant l'installation de casiers. Les professeurs principaux sont unanimes pour décrire les avantages de cette organisation. La grande majorité des jeunes se sent sécurisée. L'intégration au collège est ainsi facilitée.

Les mouvements dans les couloirs sont limités entraînant moins de bousculades ou d'agressions verbales. Les élèves ne se perdent pas et n'arrivent pas en retard au cours suivant. Ils se sentent privilégiés de posséder une salle et surtout d'avoir « l'honneur » d'accueillir leurs professeurs. Ils se sentent donc valorisés. Un autre avantage signalé par tous : le transport de salle en salle du cartable, toujours trop lourd, est évité. Les élèves peuvent, s'ils le désirent, laisser certains livres et cahiers dans la deuxième armoire. Un professeur peut même demander à un élève de laisser son matériel, si ce dernier se montre trop oublieux. Ce système permet aussi de limiter les vols ou dégradations de livres et de fournitures scolaires.

Un autre apport, non négligeable, est le gain de temps pour la durée des cours : moins de répétitions de déballage des affaires personnelles, moins de demandes aussi pour le retour au calme. On constate l'action lénifiante d'une espèce de chez soi et d'une approche concrète du respect du cadre de vie et des locaux. Un élève dit : « C'est notre salle, donc on respecte, c'est comme à la maison, on n'écrit pas sur les tables, et on ne met pas de papiers par terre ! »

Collège Jacques-Twinger, Strasbourg  
Académie de Strasbourg

*Plusieurs collèges ont imaginé un lieu pour prendre en charge certains élèves. Il suffit parfois qu'un ou deux élèves dérangent un cours pour que l'enseignant ne puisse mener à bien son action. Au collège*

*Cronenbourg à Strasbourg<sup>46</sup>, a été installé un Lieu d'accueil temporaire individualisé (LATI); au collège Jacques-Twinger, dans la même académie, il s'agit d'une Permanence d'accueil concerté temporaire éducatif (PACTE), ouverte pendant les horaires normaux des cours et de 13 h 00 à 13 h 30, afin d'accueillir les élèves sans rendez-vous.*

[...] C'est un lieu accueillant, calme, au sein même du collège mais loin de l'agitation des salles de classes. Il est équipé de manière à favoriser le travail scolaire : tables, chaises, manuels scolaires et fournitures diverses. Il accueille des élèves à plein temps, son espace est donc aménagé afin de permettre une alternance d'activités éducatives, proprement scolaires, et d'activités plus ludiques (expression artistique, par exemple), ponctuées par de véritables temps de détente (revues, livres à disposition, dans un espace de la salle spécialement équipé pour cela). À cette salle est annexé un petit bureau, qui permet aux permanents de recevoir les élèves, les parents ou les enseignants en entretien individuel, en toute discrétion. Il est équipé d'un ordinateur utile à l'élaboration des documents relatifs à la structure : fiches de suivi des élèves, comptes rendus des réunions, courriers, synthèse de recherches documentaires, tout document nécessaire à l'évaluation concrète de notre action.

Deux aides-éducateurs ont été embauchés pour s'occuper à temps plein de la structure. Ils prennent en charge l'accueil des élèves, le suivi des activités scolaires, l'animation des ateliers divers et des groupes de discussion, les entretiens avec les élèves, les contacts avec les parents. Ils sont membres permanents du groupe de pilotage composé par : le principal, le principal adjoint, le conseiller principal d'éducation, les aides-éducateurs (permanents du PACTE), l'assistante sociale scolaire, la coordinatrice, deux enseignants, un surveillant, un parent d'élève. Cette équipe est représentative des personnes impliquées dans la vie du collège. Elle a pour mission de superviser et d'évaluer le dispositif. Elle veille au respect des objectifs convenus, des procédures et méthodes choisies, dans l'intérêt de tous.

*A priori*, tous les enseignants ont vocation à intervenir. Un système de rotation des différents intervenants, matière par matière, est organisé. Le fait que les enseignants participent aussi activement les amènera à élaborer de nouvelles méthodes de travail, adaptées aux élèves en situation de rupture scolaire. Les élèves, eux, ne pourront que se sentir soutenus et aidés par une démarche collective, qui valorisera à leurs yeux une vie et une communauté scolaires avec lesquelles ils étaient en froid.

À partir de ce lieu, un lien étroit se développe entre l'éducatif et le pédagogique qui se manifeste tant lors de l'admission de l'élève que dans les activités qui lui sont proposées. Ainsi aucun élève ne peut être admis au sein de la classe-relais sans une réunion de concertation en vue de son admission. Cela exclut d'office toute procédure d'urgence, le temps nécessaire pour réunir les intervenants et pour réfléchir au cas de l'élève imposant un délai d'au moins une journée. Les participants à cette réunion sont : le conseiller principal d'éducation (présence obligatoire), le professeur principal de l'élève concerné.

---

46. Voir page 153.

# Décloisonner

Ce qui frappe surtout à la lecture des récits d'action, c'est l'évolution des pratiques : les enseignants ne sont plus isolés, les occasions d'un travail collectif se multiplient et se diversifient.

## L'interdisciplinarité

Travailler ensemble, c'est souvent convoquer différentes disciplines sur un thème commun. Plusieurs actions présentées dans la première partie<sup>47</sup> relatent ce type de travail. Les trois témoignages suivants rendent compte de l'intérêt de cette démarche.

Collège Claude-Debussy, Aulnay-sous-Bois  
Académie de Créteil

*Les emplois du temps de deux classes de sixième sont alignés l'après-midi afin de permettre un travail pluridisciplinaire. Les enseignants décrivent les différentes stratégies pédagogiques et témoignent de la richesse du travail en commun.*

[...] La réalisation par les élèves, en classe ou à la maison mais dans un temps harmonisé, de travaux de disciplines différentes avec un support *commun*, sanctionnés par des évaluations faites en *commun* est l'axe central de notre action. En effet, la violence de certains élèves nous semble être, entre autres choses, l'expression d'une perte du sens de l'école, expression qui se radicalise à mesure que la déscolarisation s'accroît. La réalisation de séquences communes et croisées renforce la légitimité des objectifs et des évaluations et sécurise des élèves fragiles, leur donnant l'occasion de travailler un même sujet sous plusieurs angles. En plus d'espérer des élèves plus sereins, le travail interdisciplinaire nous donne la satisfaction du travail personnel, soutenu, critiqué, amélioré par le regard de l'autre. Nous voilà nous aussi affermis dans notre démarche pédagogique, plus sereins nous aussi.

Les arts plastiques et l'éducation civique ont cheminé ensemble le temps d'un projet interdisciplinaire portant sur les droits de l'homme. Quelques articles de la Déclaration des droits de l'homme sont choisis et étudiés avec les élèves. Ils donnent lieu à un travail de réécriture d'un article dans le contexte collège. Les élèves familiarisés avec les idées développées par les articles qu'ils ont réécrits se lancent dans l'expression graphique de ces mêmes idées. La réalisation des travaux est faite sur

47. Voir notamment les pages 17, 19, 23, 28 et 32.

panneaux à la peinture acrylique. Douze panneaux sont réalisés (six par classe). L'ensemble est exposé dans le hall des élèves.

En français et en éducation physique et sportive (EPS), les élèves créent une chorégraphie en mimant des adjectifs qualificatifs utilisés dans les poèmes qu'ils ont produits. Le travail d'expression corporelle (occupation de l'espace, changements de rythme, expression de sentiment) se construit au fil des séances d'EPS tandis qu'en français s'élabore la rédaction des poèmes. Chaque poème donne finalement lieu à une double auto-évaluation (critères EPS et français pris en compte) durant le cours de français, tandis que les mimes sont évalués par le professeur d'EPS, qui remarque une réussite générale des objectifs fixés, marquant une forte implication des élèves.

La réalisation de séquences mathématiques/histoire et géographie a été assez facile, avec des objectifs propres à chaque discipline mais aussi communs comme le repérage spatio-temporel. Par exemple, le chapitre sur les nombres relatifs, introduits généralement en fin d'année en mathématiques, a été avancé au mois d'octobre pour correspondre aux exigences de l'histoire travaillant au même moment sur la chronologie. Par ailleurs, les nombres égyptiens ont été abordés dans le cadre d'un cours sur les nombres. Les constructions de figures géométriques complexes ont porté sur des monuments parisiens. Des cartes de Paris, de New York, du Caire, d'Athènes au <sup>v</sup>e siècle avant Jésus-Christ ou d'Alexandrie, ont permis de voir les notions d'échelle et de repérage dans le plan. Des schémas simplifiés du masque dit d'Agamemnon, du Parthénon d'Athènes ou du phare d'Alexandrie ont permis d'introduire la notion de symétrie. Ces séquences de mathématiques, choisissant des objets historiques ou géographiques, se déroulent en écho des séquences parallèles de ces matières.

Deux professeurs de français, tout en gardant une autonomie dans des progressions communes aux deux classes, ont pris l'habitude de mettre en œuvre des projets communs et des projets destinés au regard ou à la lecture de l'autre classe. Il s'agit de faire travailler le plus possible les deux classes en écho afin de répondre à l'un des objectifs principaux de l'année : favoriser la communication. De petits textes théâtraux ont été réalisés par une classe de sixième puis joués devant l'autre classe. Des séquences sur les contes (écriture, réécriture ou parodie d'un conte) se terminent par la lecture mutuelle des productions de chaque classe.

Deux professeurs de mathématiques ont pratiqué l'échange d'élèves en constituant des groupes de travail et en pratiquant l'intervention simultanée. Le mélange d'élèves (pratiqué également en EPS), en cassant le groupe classe, crée des groupes de travail inédits à l'existence parfois unique, des groupes plus dynamiques. L'intervention de deux professeurs différents peut infléchir la trop grande spécialisation des élèves aux méthodes ou aux marottes d'un seul. L'aide d'un polytechnicien, présent dans le cadre de son service national, a permis à trois adultes de construire trois groupes de niveau. La constitution d'un groupe faible a provoqué une démotivation des élèves concernés. Des groupes ont été ensuite reconstruits soit par ordre alphabétique, soit par hasard, soit par affinité. La co-intervention s'est révélée très riche. Le double discours est presque simultané. Certains élèves réagissent différemment aux explications données de manière distincte. Ceux qui comprennent mieux l'un

que l'autre bénéficiant de cette double intervention. La première séance a été brouillonne. Aucun des deux professeurs n'osait empiéter sur le domaine de l'autre. Dans le grand groupe, les hésitations sur les prises de parole provoquaient des retards quant à l'exercice de l'autorité. Le seuil sonore tolérable a souvent été dépassé, aucun des enseignants n'osant réagir. Chacun n'a trouvé sa place qu'à la deuxième séance lorsque la gêne de se trouver sous le regard de l'autre avait disparu. L'expérience s'est alors révélée pleinement efficace. [...]

### Une expérience enrichissante

« [...] Ouvrir la porte de ma salle à la compétence de mes collègues me soutient et me donne l'impression d'un travail mieux fait. En quatre ans d'expérience professionnelle, c'est la première fois qu'à Noël, j'ai devant moi des élèves de sixième aussi tôt "en place", ils sont paisibles, en confiance. Peu avant les vacances de Noël, fatiguée, je remarque que j'aspire aux heures partagées avec ces deux classes qui sont les plus calmes. Les élèves prennent la relève, ils ont compris comment cela marchait : ils travaillent sur New York, cette semaine là, en maths, en éducation musicale, en français et en géographie. Il m'a semblé pouvoir disposer très rapidement de groupes de travail qui savaient se prendre en charge » explique le professeur d'histoire et de géographie des deux classes.

« Sur une période d'un trimestre et demi, dans le cadre du travail réalisé avec le professeur d'éducation civique, l'entrée en classe des élèves de sixième C et de sixième D dans la salle d'arts plastiques est pour moi synonyme d'interdisciplinarité. Le dialogue est ouvert et les élèves discutent des droits de l'homme tout en cherchant les formes pouvant illustrer leurs idées. Lors de chaque étape dans la réalisation des douze panneaux, j'ai noté une autonomie remarquable de ces élèves tant face au matériel que dans leur relation à l'espace » précise l'enseignant d'arts plastiques des deux classes.

« Ayant travaillé quelques années dans l'animation et la formation professionnelle, deux secteurs où le travail d'équipe est primordial, j'avais été surpris, voire choqué, par l'individualisme fort courant dans les collèges. Dans ce projet, j'ai retrouvé la communication, les échanges que j'avais connus ailleurs. Le fait de travailler ensemble induit une dynamique très profitable. La première séquence interdisciplinaire mathématiques/histoire-géographie sur New York a demandé une demi-journée de discussions et de recherches. Il a suffi d'une demi-heure, trois mois plus tard, pour lancer une séquence liant géographie, arts plastiques, français et mathématiques avec pour support une photo aérienne d'un *open field* américain. Cette interdisciplinarité fréquente et rarement lourde donne aux élèves une image cohérente de l'enseignement au collège. Les premières fois, c'était la surprise : « mais c'est de l'histoire ! », cela leur semblait incohérent, anormal. Dernièrement, j'ai donné un devoir sur Alexandrie et son phare, les élèves m'ont demandé quand ils allaient le faire en histoire. Ces travaux ont également permis de construire une équipe pédagogique solide. Des échanges de contenus on passe à des échanges sur la classe ou inversement. Ce genre d'expérience donne une très grosse dose de confiance et d'optimisme. D'habitude, on ne prend jamais ce recul et

l'on désespère de voir ses élèves progresser si peu » reconnaît le professeur de mathématiques de l'une des deux classes.

« Il est agréable et formateur de travailler en commun. Les professeurs investis dans le projet se rencontrent souvent, les élèves des deux classes se connaissent et fonctionnent même comme miroirs à l'occasion de goûters où tous prennent connaissance des réalisations et travaux de l'autre classe. Des ponts de communication sont donc établis et permettent une avancée pédagogique (en français, les séquences organisées sur l'année sont à peu près similaires et décidées en commun). De la même façon, les grands objectifs communs à toutes les disciplines, définis lors de réunions de préparation, nous semblent concourir à une meilleure cohésion pédagogique d'une part grâce à la réflexion commune qui est engagée, avec apport des compétences des autres collègues, et d'autre part grâce à la logique d'ensemble qui est ainsi créée. En second lieu, il est motivant de travailler dans de bonnes conditions. En effet, les élèves se sentent encadrés par une équipe soudée et semblent donc rassurés. Peut-être faut-il voir également dans le nombre croissant de parents présents aux réunions le signe d'un succès de cette communication établie, de ce mieux-être, les élèves ayant peut-être encouragé leurs parents à se déplacer. Ainsi, à partir de l'élève, une relation pédagogique triangulaire s'est nouée. Les parents deviennent de véritables partenaires éducatifs et l'élève peut faire l'apprentissage de la vie en groupe et du respect dans de bonnes conditions. Il y a réussite de l'action pédagogique, même si des problèmes de violence ont eu lieu à l'extérieur » conclut le professeur de français.

Collège Diderot, Besançon  
Académie de Besançon

*À l'initiative d'un enseignant ayant mené des travaux universitaires sur l'image, les enseignants des classes de cinquième, quatrième et troisième, se proposent d'étudier les différentes sortes d'images figuratives présentes dans la vie quotidienne (images cinématographiques ou télévisuelles, photos, illustrations, bandes dessinées, etc.) pour que les élèves puissent les regarder avec un esprit critique. Ainsi, les classes de cinquième étudient l'image fixe à partir d'une œuvre de Gustave Doré. Ils apprennent à discerner les niveaux de lecture d'une image. Ils assimilent le vocabulaire de sa description (champ, angle de vue, échelle des plans). En quatrième, l'analyse porte sur la bande dessinée, un récit développé au moyen d'une suite d'images fixes « sonorisées » par un texte (analyse de l'album d'Astérix, Le Devin). En troisième, le cinéma est au centre de l'étude, dans sa relation à l'écrit (avec notamment le problème de l'adaptation d'un roman à l'écran) et dans sa relation à la bande dessinée comme art du montage (analyse du storyboard du Nom de la Rose). Les enseignants décrivent ainsi l'intérêt d'une approche interdisciplinaire.*

[...] Les approches disciplinaires, de plus en plus spécialisées, ont parfois pour effet pervers de dépersonnaliser la relation au savoir et de « mécaniser » les opérations d'apprentissage. À la manière de Charlot dans *Les Temps modernes*, le professeur peut avoir le sentiment de n'être plus

que le maillon d'une immense chaîne de production dont il ne contrôle ni les tenants ni les aboutissants... Aucune raison, dans ces conditions, que l'élève puisse s'y retrouver aisément. Le risque est grand, à démembrer le vivant, qu'on n'ait bientôt plus affaire qu'à des morceaux sans vie.

### **Cohérence des savoirs enseignés**

La cohérence d'ensemble ne peut être obtenue que par un rapprochement des différentes disciplines et c'est ainsi que des professeurs d'histoire/géographie, de lettres et d'arts plastiques ont travaillé ensemble. À cet égard, l'image est un thème puissamment fédérateur. La relation à l'image s'est enrichie de la diversité des points de vue portés à son endroit : il y a beaucoup à apprendre de la pratique de celui – professeur d'arts plastiques –, qui a appris à construire une image, à mettre en œuvre le trait et la couleur, et a acquis une véritable culture dans le domaine artistique... L'historien/géographe, parce qu'il discute sur des images diverses et d'époques différentes, a lui aussi une approche de l'image : il y verra un « document », un témoignage par lequel l'homme a exprimé, à différentes époques, sa conception du monde, son rapport aux autres et à son environnement. L'occasion est donnée à cette discipline de mettre l'image en perspective, sur le long terme, exercice qui, plus généralement, participe aussi d'une démarche philosophique. Marquée par le poids des préjugés, la relation entre le mot et l'image ne va pas de soi pour qui est professeur de lettres... À y regarder de plus près, cependant, l'étude comparative d'un roman et d'un film est riche d'enseignements, l'un et l'autre s'éclairent mutuellement... À l'occasion, on dira d'un film qu'il est « très écrit » et on soulignera, à propos d'un roman, la « force de ses images »... Pourtant, le Moyen Âge mis en images par Jean-Jacques Annaud n'est pas exactement celui qu'Umberto Eco a mis en mots dans *Le Nom de la Rose*.

### **Une autre image de l'enseignant**

Pour les élèves, les interventions successives au sujet d'Astérix, parfois simultanées, du professeur de lettres (à propos de la conduite du récit), puis du professeur d'arts plastiques (pour analyser la planche comme unité de composition d'une bande dessinée) et enfin celles du professeur d'histoire (sur le thème du mythe gaulois) ont été l'occasion de découvrir que des professeurs de disciplines différentes peuvent concourir ensemble à une réflexion commune... La perception par les élèves du professeur devient moins réductrice, ils n'ont plus autant l'impression d'avoir en face d'eux un individu « enfermé » dans sa discipline, qui leur paraît séparée des autres. La relation aux élèves s'en est donc trouvée notablement modifiée. Souvent aussi, nous avons eu le sentiment que, face au groupe classe, se dessinait pour les élèves un groupe de professeurs qui en sortait renforcé. Ainsi, le fait d'être deux ou trois devant une même classe apparaît-il très positif : la mobilité des collègues dans cette action (intervention dans des classes dont ils ne sont pas « titulaires »), les échanges entre collègues devant les élèves, la situation d'apprenant d'un collègue par rapport à un autre, surprennent les élèves et entraînent une meilleure adhésion de leur part. Sur ce dernier point, on peut parler d'un phénomène d'identification : « Puisque le “prof” prend des notes, nous pouvons le faire aussi. »

## Collaboration entre enseignants

À travers les nombreux échanges et les fréquentes réunions qu'il a suscités, tout ce travail a permis à des collègues de mieux se connaître, de mieux comprendre la relation que chacun entretient avec sa propre discipline et plus généralement avec le monde dans lequel il vit. La collaboration est d'autant plus fructueuse qu'elle rompt avec la routine et l'isolement de chacun et n'a d'autre enjeu que la réussite de l'action, laquelle ne repose pas sur des rapports de pouvoir mais de savoir : rien ne s'impose aux autres qui n'ait été admis par tous comme utile à l'action... Tout apport est bienvenu mais demande un effort d'intégration. À cet égard, un tel projet ne peut fonctionner sans un responsable chargé d'animer l'équipe, de relancer l'intérêt, de maintenir la cohérence d'ensemble.

La solidarité affirmée entre les membres de l'équipe, le plaisir éprouvé à travailler ensemble sont des atouts importants pour maintenir, au sein d'un collège classé en zone d'éducation prioritaire, une dynamique bénéfique à l'ambiance générale. Même si tous les professeurs ne sont pas directement concernés, l'équipe constitue un noyau actif qui contribue à faire vivre l'établissement et, par effet d'entraînement, peut faire naître d'autres vocations.

## De nouvelles modalités de travail

Collège Georges-Clemenceau, Paris XIX<sup>e</sup>  
Académie de Paris

*La mise en place d'ateliers centrés sur la communication au niveau quatrième est née du souci d'une équipe de cinq enseignants (trois d'histoire et géographie et deux d'anglais) d'aider les élèves à mobiliser leurs connaissances et à maîtriser la communication entre eux et avec les adultes, dans le contexte difficile d'un collège classé en zone d'éducation prioritaire, dans le quartier de la Goutte d'Or. Les enseignants engagés dans cette action font part des transformations qu'ils ont perçues.*

[...] Cette action a impliqué de nouvelles modalités de travail pour les enseignants et a ouvert la voie à une autre approche du métier. En effet, concevoir des dossiers hors discipline pour les ateliers, les transmettre à un collègue qui doit se les approprier, observer, mettre en commun, entraîne échanges et remises en cause des pratiques. Après avoir rappelé le fonctionnement général des ateliers, nous présenterons deux moments forts de notre travail collectif : l'observation du fonctionnement de l'atelier par un enseignement et la transmission des dossiers.

### Le fonctionnement des ateliers : une rupture

Dès le départ, l'équipe a délibérément voulu rompre avec le groupe-classe et avec le cours traditionnel. En même temps, pour respecter la politique de l'établissement, aucun groupe de niveau n'a été constitué. Les élèves sont répartis en petits groupes hétérogènes de quinze individus et proviennent de classes différentes. Ainsi, régulièrement, ils évoluent dans un cadre inhabituel

où ils voient d'autres camarades. Quatre classes de quatrième sur les cinq de l'établissement ont été choisies (excluant les élèves qui suivent une option, pour ne pas alourdir leur charge de travail). Les séances rompent avec le rythme du cours traditionnel. Elles durent 1 h 30 par semaine.

Les thèmes ont été entièrement construits par l'équipe, le choix des supports, la définition des objectifs, la progression ont été définis en commun. Nous avons ressenti la nécessité de sortir du champ disciplinaire pour réconcilier les élèves avec l'école et les aider à faire le lien avec le monde extérieur. Sept thèmes ont été retenus : l'analyse de l'image, les consignes, la compréhension du texte écrit, les médias et l'information (deux séances), le geste et la parole, l'entraînement de la mémoire. Les membres de l'équipe ont la volonté de sortir de leur discipline.

Trois séances semblent nécessaires à une appropriation des thèmes. Elles sont liées entre elles par une progression dans la difficulté. En partant des acquis des élèves, l'enseignant propose un cadre et a le souci du réinvestissement des méthodes proposées. Ainsi pour le thème « analyse de l'image », des photographies de paysage, puis des publicités ont été données aux élèves, qui partent d'un univers familier pour s'initier au monde des adultes. À chaque étape, l'enseignant les amène à prendre du recul, à analyser et à exercer leur esprit critique. Il a la préoccupation de varier les temps pédagogiques en passant régulièrement de l'oral à l'écrit, de l'observation à l'analyse... Il a aussi le souci d'utiliser des supports et des thèmes qui ne soient pas uniquement scolaires mais plutôt ludiques : journaux, magazines, publicités, informations télévisuelles, films, recettes de cuisine. Le travail accompli permet de développer chez les élèves des compétences transversales réutilisables.

Lorsque les trois séances sur un même thème sont achevées, les enseignants font le bilan au cours d'une quatrième séance.

## Des dossiers communs

L'équipe a souhaité dès le départ élaborer des dossiers utilisables par tous les intervenants. La transmission des dossiers d'un professeur à l'autre a soulevé un double problème : travailler sur un dossier conçu par quelqu'un d'autre était parfois déstabilisateur, et certains dossiers avaient un contenu trop disciplinaire. L'équipe a pris conscience qu'une transmission simple était insuffisante. Nous avons cherché à améliorer la passation des dossiers et avons réfléchi sur nos pratiques.

La première année, toutes les quatre semaines, l'équipe faisait une réunion de bilan avec passation des dossiers sans commentaire. Certains dossiers étaient à forte tendance disciplinaire et d'autres hors champ disciplinaire. Nous étions dans une situation de demi-échec, à cause des difficultés à sortir de nos disciplines et d'un dialogue minimal entre les membres de l'équipe.

Puis la passation est devenue plus efficace car nous avons réfléchi à nos objectifs, aux contenus et aux situations d'apprentissage. La communication est réelle et accrue entre l'utilisateur du thème et celui qui prend le relais. Les dossiers sont mieux construits et la progression précisée. Au cours du temps, les objectifs de chaque thème et de chaque séance se sont précisés et sont spécifiés sur le dossier lui-même.

La passation se fait toujours toutes les quatre semaines, lors de la concertation de l'équipe. Mais le dialogue est réel et l'échange commenté. Le responsable du dossier, qui l'a conçu, explique ses objectifs et ses choix. Le successeur questionne et porte un regard neuf, voire critique. Le responsable dresse un bilan des temps forts (réussites et échecs) en vue de l'amélioration et de l'adaptation du dossier, et de la nécessité de l'appropriation.

L'expérience nous prouve que l'une des conditions de réussite de la passation réside dans le soin apporté à la confection du dossier originel : les objectifs doivent être précis, les supports choisis utilisables par toute l'équipe, les questionnaires ou les grilles d'analyse adaptables. Par exemple, pour le thème « les médias et l'information » très lié à l'actualité du jour, il a fallu changer les documents en fonction de la période où la séance a eu lieu, avec réaménagement du questionnaire.

Les différents dossiers ont subi des modifications au fur et à mesure de leur utilisation par les enseignants. Les objectifs des thèmes et des séances sont restés cependant identiques. L'exemple du thème « les consignes » est l'un des plus significatifs en terme d'adaptation. L'un des objectifs du dossier originel était d'appréhender la notion de consigne, en partant des représentations des élèves. Après avoir réfléchi sur ce concept, les élèves travaillent par petits groupes à partir d'un questionnaire et essayent de donner une définition au mot consigne. Ensuite, ils élaborent des consignes empruntées à plusieurs disciplines. L'objectif final est d'amener l'élève à s'approprier la consigne, à l'analyser puis à l'appliquer. Il y a donc plusieurs étapes par lesquelles passe l'élève où l'enjeu est de l'amener à faire éclater ses représentations, en lui faisant prendre une distance par rapport aux tâches et exercer son esprit critique

Ce dossier a été jugé trop théorique au départ, axé surtout sur la recherche de la définition du mot consigne. Les enseignants qui ont pris la suite du dossier ont voulu insister davantage sur la mise en pratique. Par conséquent, des situations concrètes et ludiques ont été insérées. Un deuxième professeur a présenté et travaillé sur une recette de cuisine (un gâteau au chocolat) pour montrer l'importance du respect de la consigne dans le résultat final. Un troisième enseignant, après une nouvelle transmission du même dossier, a eu l'idée de réaliser en commun, en classe, un gâteau, différent du précédent.

## **De la co-animation à l'observation**

Lors de la première année, nous avons décidé de pratiquer le *team teaching* : deux enseignants ensemble face aux élèves. Il s'agissait pour chacun d'entre nous, à tour de rôle, de travailler en duo avec un membre de l'équipe pour élaborer et animer en commun une séance. Nous avons un souci double : d'une part, être plus disponible et à l'écoute des élèves et leur offrir un plus grand encadrement ; d'autre part, entre enseignants, rompre notre isolement et pouvoir échanger, construire, avec un collègue de discipline semblable ou différente, et ainsi amorcer une réflexion sur nos pratiques.

Mais la préparation commune entre le professeur-animateur et le professeur en « double » exigeait une concertation soutenue. Il fallait fixer les objectifs, mettre en place les contenus et les situations d'apprentissage, définir et répartir les fonctions de chacun des deux enseignants...

Le temps et l'énergie nous ont fait défaut pour continuer dans cette voie. Souvent, le professeur en « double » assistait aux séances en simple spectateur non averti ! Ces difficultés, trouver une dynamique du duo, le manque de temps et une réflexion collective inopérante, nous ont amenés la deuxième année à changer l'optique de notre démarche. Nous avons alors décidé de transformer le professeur en « double » en un observateur critique.

Pour chacune des trois séances, l'observateur accompagne le professeur-animateur et ses élèves. Durant toute la séance, l'observateur n'intervient nullement, et doit rédiger un compte rendu selon une grille définie durant notre concertation mensuelle, les comptes rendus sont examinés et commentés. Plusieurs enseignements sont à tirer de cette expérience. Une relative déstabilisation est ressentie, due à la présence d'un pair. Certains membres de l'équipe ont vécu cette présence et le compte rendu qui en a été établi comme une inspection. Cependant, l'observation s'est révélée un outil utile pour améliorer notre gestion de l'espace et du groupe, et notre comportement face aux élèves. Ainsi, les différents observateurs se sont aperçu qu'un professeur sollicitait moins un groupe d'élèves, parce qu'ils étaient plus passifs ; un autre enseignant restait plus d'un côté de la salle que de l'autre ; le professeur était en général trop directif ; souvent, lors des séances, nous nous attachions plus à l'oral qu'à l'écrit. En définitive, l'observateur renvoie l'image de notre enseignement, de notre pratique. Il permet également de mieux théoriser, d'accentuer cette mise à distance nécessaire, même si sa présence peut déranger.

La démarche nous semble à plus d'un titre innovante. Elle repose avant tout sur la volonté commune d'une équipe d'enseignants de travailler différemment pour mieux aider les élèves. Ainsi le choix de sortir du champ disciplinaire exige de notre part une réflexion accrue sur notre pédagogie et nos pratiques. Nous portons une plus grande attention aux élèves et à leurs difficultés. Un réel échange, voire un dialogue, s'est instauré entre ces derniers et nous. Les élèves n'ont pas de note dans ces ateliers. S'il y a eu des rappels à l'ordre il n'y a pas eu de sanction, fait rare ! Des élèves qui posent problème ont eu des attitudes positives et ont montré des qualités d'observation et d'analyse que nous ne soupçonnions pas. [...]

## Un cours à deux têtes

C'est le pari qu'ont tenté des enseignants de ces deux collèges qui expliquent quels effets ils perçoivent de la dynamique ainsi créée.

Collège Henri-Wallon, Bezons  
Académie de Versailles

[...] Pour rompre avec la passivité ou la violence provoquée par l'échec et l'humiliation d'un savoir non partagé, dans cinq classes, des binômes de professeurs « font des cours à deux têtes ». Les enseignants engagés dans cette action cherchent des éléments de réponses au cœur même de leurs pratiques et partent du postulat que la prévention de la violence passe par une modification du rapport au savoir des élèves. Il s'agit de créer des condi-

tions favorables à l'apprentissage des notions nouvelles par la mise en confiance des élèves qui ont souvent peur d'apprendre, de faire des erreurs. Deux professeurs, l'un de français, l'autre de mathématiques, chacun ayant sa méthode et sa spécificité, interviennent en même temps chaque semaine, au cours d'une séance de deux heures. Tout le travail se concentre sur les mathématiques, compte tenu des difficultés repérées à l'évaluation de sixième. Le professeur de français endosse un rôle de candide et ose interpellé, questionner le cheminement mathématique. Ce faisant, il active le questionnement et la reformulation. Par les questions posées à voix haute, dans un langage construit, il éveille l'envie chez les élèves de dire ce qu'ils comprennent, ce qui bloque. Parfois les explications, les réponses, sont apportées par l'un d'entre eux. Il peut aussi intervenir dans l'exposition d'une notion, dans la construction d'un énoncé. À deux, ils cherchent à décoder les erreurs commises. En retour, le professeur de mathématiques s'exerce au dévoilement de ses façons de faire. Cette approche nécessite de la part des protagonistes disponibilité, adaptabilité rapide et acceptation de l'autre.

### **Profits pour les élèves**

Les matières enseignées paraissent moins désincarnées. Grâce à l'association mathématiques-français, les élèves découvrent que le français ne consiste pas à lire et à répondre aux questions qui sont sur la page de droite du manuel. Le français est la langue que l'on parle, lit et écrit tous les jours, que l'on utilise dans toutes les disciplines scolaires. Quand on a appris à accorder les adjectifs, on n'orthographe plus de la même manière *tracez la droite D telle que...* ou *tracez le cercle tel que...* Cette intervention du français dans les autres disciplines est matérialisée par la présence en cours de maths du professeur de français : il vérifie la correction linguistique des énoncés produits par les élèves, lors d'un exercice sur la consigne par exemple. L'exercice est considéré comme juste à la triple condition que le langage mathématique, la syntaxe et l'orthographe soient tous les trois respectés.

Un des aspects de cette démarche le plus fécond est à mon sens la naissance et le développement de « gestes mentaux » ; appropriation de concepts que nous pouvions imaginer évidents, acquis ou allant de soi, et qui, plaqués mais non intégrés jusqu'alors par les élèves, ne pouvaient être des outils de pensée. Ce fut le cas dans l'élaboration de définitions géométriques. Une démarche fonctionnelle a permis d'appréhender ce qu'est et ce que n'est pas un objet géométrique à définir, à propos des diverses droites parallèles par exemple ou des sécantes. Cette recherche des limites de l'objet a été aussi utilisée en grammaire pour établir la distinction entre article défini et pronom. Ce fut encore le cas au cours de la construction de démonstrations simples, dans l'utilisation de la définition et du théorème. Ainsi s'est imposée l'idée que tout problème est une démarche dont on prévoit la fin mais dont on doit rechercher les moyens d'y parvenir en utilisant les objets d'identification découverts auparavant. Ce processus qui mène sur la voie de la résolution de problèmes s'oppose à la précipitation panique avec laquelle les élèves se ruent sur la solution bonne ou mauvaise, pourvu qu'ils aient une réponse.

Toute démonstration devient une aventure, un cheminement. Il a fallu aussi inventer des voies de passage entre l'abstrait et le concret. Les élèves avaient à mesurer la quantité de pluie tombée sur un champ rectangulaire. Devant leur difficulté à intégrer une notion de mesure, il a fallu fabriquer un objet-étalon et prendre conscience ainsi, que pour chaque mesure, il faut une unité. De même appréhender la notion d'angle est difficile. Pour que celui-ci ne soit plus considéré comme une surface, ni un volume, ni une longueur, les mots ne suffisent plus, d'autres approches sont nécessaires.

### **Apports pour les pratiques enseignantes**

Quand deux professeurs font cours ensemble, la discipline s'impose d'elle-même. Nous pouvons nous concentrer sur les apprentissages. Lorsque survient un problème quelconque, chacun des deux adopte une attitude différente selon sa personnalité. Cette diversité d'approche facilite plutôt la gestion du problème.

« L'observation en situation de la relation enseignant/élève établie par ma collègue de français m'a permis de percevoir nos élèves communs sous un autre angle. J'ai découvert d'autres aspects de leur personnalité m'amenant à reconsidérer mes réactions à leurs réactions ; j'ai découvert des capacités qui curieusement semblaient être catalysées par la présence du professeur de français alors qu'elles restaient inhibées pendant les cours ordinaires. »

« L'essentiel aura été la découverte de nouvelles approches pédagogiques liées à une conception "désacadémisée" de la discipline. Ainsi ma collègue de français a apporté fréquemment une aide dans l'appréhension des nouvelles notions mathématiques tantôt en pratiquant un détour par l'acceptation commune de la notion, tantôt en procédant à des manipulations concrètes. Ainsi le fait de faire colorier des secteurs angulaires entiers a facilité la compréhension de leur nature plus efficacement qu'une phrase de définition. De même utiliser des morceaux de ficelle et de papier contribue à distinguer le périmètre de l'aire d'une figure. J'ai alors compris l'intérêt de l'utilisation de biais aussi inattendus qu'efficaces. »

« Il nous est arrivé aussi d'expliquer la même notion selon notre mode de représentation et de mémorisation personnelle. Évidemment au grand bénéfice des élèves qui en privilégieront une ! C'est la démonstration que l'approche de l'un n'est pas obligatoirement imaginable par l'autre. »

Collège Elsa-Triolet, Roubaix  
Académie de Lille

*Les enseignants mettent en œuvre des démarches pédagogiques innovantes pour impliquer tous les élèves, leur donner envie de participer, de progresser ou éviter qu'ils ne décrochent. Un travail en « duettes » interdisciplinaires a ainsi été mis en œuvre en classes de sixième et cinquième. Dans chaque classe concernée par ce projet, durant deux heures par semaine, deux enseignants de disciplines différentes tra-*

**vailent sur le thème Mesures et voyages. Les « duettes » associent : mathématiques/français, musique/français, technologie/physique, mathématiques/sciences de la vie et de la Terre. Les enseignants font part de leurs découvertes.**

[...] Les collègues engagés dans des « duettes », un peu inquiets au début, ont très vite apprécié les possibilités d'ouverture et d'épanouissement qu'elles offraient, aux élèves comme aux professeurs. Bien que n'ayant pas toujours choisi ce cadre de travail (remplacement de congé de maternité en sciences de la vie et de la Terre, collègue de mathématiques qui partage ses heures entre un lycée et le collège), tous s'accordent à remarquer le changement d'attitude de la plupart des élèves et la relation différente qui s'établit entre eux, l'importance de l'investissement en temps pour les enseignants (concertations, recherches, suivi des élèves...), la flexibilité d'utilisation et d'organisation qu'offrent ces plages horaires. En effet, chaque équipe a aménagé ces temps selon les besoins des élèves et la personnalité de ses membres, l'un apportant à l'autre et réciproquement, chacun offrant un regard différent sur les élèves, une approche nouvelle. Malgré le travail et les contraintes supplémentaires, l'observation des élèves dans un autre cadre de travail est très enrichissante et le regard plus positif, plus humain que l'on porte sur eux retentit sur l'ambiance de la classe. Ils ont tendance à être plus bavards, mais c'est devenu un bavardage d'intérêt, attentif à l'autre, dénué de rébellion à l'égard du professeur à qui on s'en explique volontiers en des termes responsables. La confiance s'est instaurée entre enseignants et élèves et si par mégarde l'un d'eux enfreint l'accord tacite établi, il en est vertement réprimandé.

Des élèves en difficulté scolaire deviennent créateurs en poésie et en musique, chercheurs en latin, français, musique, construisent des appareils de météo. Certains imaginent des jeux sur la poésie et les voyages, sur les grands navigateurs et les distances qu'ils ont parcourus, sur les métiers et les mesures, sur les instruments de mesure dans les voyages, sur les métiers du voyage. Un groupe très hétérogène fait toutes les démarches nécessaires à l'organisation d'un voyage scolaire pour faire découvrir l'Exposition universelle de Lisbonne à leurs camarades.

Par contre des élèves d'un bon niveau ont développé leurs recherches de façon assez anarchique, par simple souci de satisfaire une curiosité, par ailleurs légitime, mais n'ont pas bien maîtrisé le cadre du travail en projet. Au fil des ans, on devient de plus en plus audacieux dans la liberté et l'initiative (sous contrôle) qu'on accorde aux élèves : ils ont le droit de se déplacer, d'aller chercher un document ou une information au Centre de documentation et d'information, de passer un fax, d'utiliser le Minitel, de discuter entre eux (sans gêner les autres), de poser des questions aux autres groupes sur leur projet, de donner leur avis sur la façon de procéder, d'apporter ou de signaler parfois un document qui servira à un autre groupe... Les échanges centrés sur la réussite du projet sont constructifs. En cas d'erreurs (et on a le droit d'en faire), c'est parfois un camarade qui la signale, ajoutant même aussi un conseil pour la corriger. Certains n'hésitent pas à recommencer, à venir terminer le travail pendant un créneau horaire ou un après-midi libéré par un changement d'emploi du temps [...].

# Construire et faire vivre la dynamique collective

Développer une culture de coopération, travailler ensemble autour d'un projet, ce n'est pas chose facile. Les analyses citées ci-dessous font apparaître les conditions favorables mais aussi les obstacles à la mobilisation collective.

## Des questionnements

Lycée professionnel Brossaud, Saint-Nazaire  
Académie de Nantes

*Les enseignants, décrivant une action portant sur la fabrication de petites voitures sans moteur qui concernait deux spécialités, structures métalliques et productique mécanique, insistent sur l'importance de constituer une équipe.*

[...] Au départ, ce qui est apparu le plus important aux enseignants de quatrième et de troisième technologique a été de fédérer l'équipe autour du projet, aussi bien en enseignement général qu'en enseignement professionnel. Cette constitution d'équipe était un objectif du projet, au même titre que l'ouverture sur l'extérieur et l'ancrage de l'apprentissage dans un projet réel. Pourquoi ? Quand le professeur de mathématiques vient à l'atelier parce qu'il a un problème à résoudre en lien avec le projet de la classe, c'est profitable à tous : au professeur de mathématiques parce qu'il est perçu par les élèves comme partie prenante de l'équipe, au professeur d'atelier parce que son travail n'apparaît pas coupé du savoir savant, aux élèves parce qu'ils peuvent être vus dans des situations de réussite qu'ils ne vivent pas toujours en mathématiques...

Ainsi, autant que le projet, la création d'une équipe, si possible restreinte, apparaît comme un préalable au travail avec les élèves les plus en difficulté. C'est elle qui va permettre que les élèves se sentent encadrés, aidés. À travers les contacts interpersonnels nécessités par le projet se jouent bien d'autres enjeux : les difficultés rencontrées avec tel ou tel élève ou dans la gestion de la classe peuvent être sinon évitées, du moins gérées plus vite et mieux, si elles sont partagées. Ce qui paraît une évidence se heurte souvent au cloisonnement des disciplines, que le projet permet de dépasser.

Mais une équipe ne se décrète pas : elle se forme autour d'un projet où chacun doit retrouver sa mise. Autour du projet technique se sont donc retrouvés, et sont encore cités par les élèves, un an après : l'éducation physique et sportive pour les calculs de temps et l'entraînement des pilotes, les mathématiques pour la réalisation de la maquette et les statistiques de temps, les

sciences, pour l'étude de la variation (sur maquette) des paramètres de charge et de profil sur la vitesse, le dessin d'art pour la maquette et la décoration de la carrosserie, le français pour l'étude du cahier des charges et l'élaboration d'articles sur l'avancement du projet, la vidéo, encadrée par un appelé du contingent, grâce à laquelle tous les élèves de la classe, par groupes de deux, ont pu filmer les différentes étapes de la fabrication.

L'action menée ne nous semble pas innovante au premier abord. Nous avons simplement tenté de faire en sorte que l'équipe pédagogique, l'interdisciplinarité, l'ouverture sur l'extérieur tant prônées ne restent pas des vœux pieux. Quand cela marche, les résultats sont plutôt meilleurs et les problèmes moins nombreux. Pour cela on peut citer un certain nombre de conditions, un projet fédérateur, un noyau de quelques personnes qui s'entendent bien et qui entraînent les autres, un corps professoral stable, du temps pour se rencontrer, se concerter, un établissement où règne une certaine confiance et une bonne concertation enseignant, administration, ce qui donne envie de s'investir.

Collège Anatole-France, Bethoncourt  
Académie de Besançon

***De façon un peu différente, les enseignants de ce collège<sup>48</sup> expriment comment le projet (la production du journal du collège par les élèves) est un espace où chaque enseignant garde sa liberté de choix tout en favorisant son intégration dans une équipe et dans l'établissement.***

[...] Le projet-journal est pour l'enseignant un cadre à l'intérieur duquel il a toute latitude pour définir le thème et le contenu de l'atelier qu'il présentera aux élèves. Chacun a pu faire correspondre son travail avec ses passions en privilégiant des activités qui lui plaisaient et qu'il souhaitait partager avec ses élèves. Ainsi un professeur d'allemand passionné de dessin a-t-il décidé de faire travailler les élèves sur la bande dessinée. D'autres collègues ont proposé aux élèves de travailler à partir de leur discipline d'enseignement parce qu'ils considèrent que ces activités doivent faire partie de leur programme. Par exemple, un collègue d'histoire et géographie a invité les élèves à rédiger des articles à partir de recherches documentaires dans son domaine d'enseignement. Un autre a souhaité développer un aspect particulier de son champ disciplinaire, l'équilibre alimentaire, car, pour lui, « c'est un choix utile pour des élèves en pleine croissance ».

De manière générale, les collègues ont proposé des activités avec le souci de consolider les acquis des élèves en particulier dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale en mettant en œuvre une pédagogie différenciée.

Sur les dix-sept personnes participant à notre action, neuf sont des collègues qui travaillent pour la première année dans le cadre du journal du collège et parmi eux, sept sont de nouveaux enseignants au collège. Le principal a joué un rôle primordial dans la constitution de l'équipe intervenant dans

---

48. Voir page 25.

ce projet en proposant aux collègues de compléter leur service dans le cadre de cette action pour élargir l'équipe. Cette augmentation de l'effectif de l'équipe pédagogique avait été demandée par les enseignants de l'année précédente. La participation au projet-journal ne s'est donc pas faite sur la base du volontariat pour les nouveaux. À la suite de cette expérience, nous souhaitons dire que, dans un collège classé en zone sensible dans lequel s'ajoutent aux difficultés des élèves les difficultés des enseignants nouvellement nommés ou de passage (titulaires académiques, maîtres-auxiliaires, sortants d'IUFM en première affectation...), le projet-journal est intéressant car fédérateur. Il permet à des enseignants qui ne pensent rester qu'un an, de mieux connaître les élèves du collège, de s'intégrer plus facilement à l'équipe en place et de se sentir partie prenante dans l'établissement. Ce sont des projets de ce type, ouverts aux propositions des nouveaux collègues et ne supposant pas *a priori* de compétences particulières de leur part, qui peuvent permettre à des enseignants récemment arrivés en zone sensible de se sentir plus à leur place dans l'établissement, plus à l'aise avec les élèves et partie intégrante de l'équipe existante.

Dans notre collège, de tels projets sont ouverts aux nouveaux en sixième (consolidation), cinquième (action-journal) et quatrième (éducation à l'orientation, dispositif d'aide et de soutien) depuis plusieurs années. Ces projets d'équipes, mis en œuvre en concertation, ont permis à certains collègues qui se pensaient de passage dans l'établissement de demander à rester après une année pour poursuivre le travail commun auquel ils ont été associés.

### Collège Youri-Gagarine, Trappes

Académie de Versailles

***Dans certains collèges, le travail collectif est une obligation pour prévenir la violence, construire un contrat social et rendre possible l'inscription des élèves dans un parcours scolaire. Une question se pose alors : comment assurer la continuité de ce travail collectif ? Les enseignants de cet établissement apportent un éclairage sur les principes qui permettent d'assurer la continuité du projet.***

[...] Malgré un changement d'équipe de direction et un certain taux de renouvellement des équipes enseignantes, un processus de transmission de l'héritage s'est engagé en s'appuyant sur des personnes (certains « anciens » et certains jeunes ayant fait le choix de rester), des structures et des valeurs. Au collège Gagarine, on peut dire qu'il y a eu à ce moment-là une volonté de poursuivre le travail collectif entamé depuis plusieurs années, du fait de la présence d'un noyau dur d'enseignants stables et du fait de l'adhésion du nouveau principal aux mêmes grands principes. Il a manifesté sa volonté de maintenir les efficaces structures existantes. À chaque rentrée, un temps d'accueil est prévu pour les nouveaux collègues. Toute possibilité leur est laissée de s'intégrer en se joignant à certaines équipes ou groupes de travail : binômes en tutorat, groupes « Contrat de vie et Règlement » mêlent anciens et nouveaux. La mise en place d'un centre de ressources avec un tableau en salle des professeurs présentant les personnes-ressources dans tel ou tel

domaine est aussi un moyen d'intégrer les nouveaux. Face aux événements, la volonté de ne pas détruire les habitudes communes, une certaine faculté d'adaptation, et même de remise en cause, sont des éléments constitutifs de la culture au collège Gagarine [...].

Collège La Villeneuve, Grenoble  
Académie de Grenoble

*Les enseignants de ce collège<sup>49</sup> analysent comment la pérennité d'une dynamique collective est possible mais difficile.*

[...] Né sur la base d'un projet pédagogique particulier, élaboré par tous les enseignants, ce collège a toujours eu un projet d'établissement construit par l'ensemble des acteurs : enseignants, administratifs, vie scolaire, parents, etc. La fin du statut expérimental, qui s'est traduite par l'arrivée d'un personnel non nommé sur profil, qui n'adhérait donc pas nécessairement au projet initial, aurait pu conduire à sa disparition, mais cela n'a pas été le cas. Il a évolué pour diverses raisons, mais il a gardé des caractéristiques du projet initial, et en particulier que l'élève doit être acteur de son propre développement et donc associé, individuellement et collectivement, à l'acte éducatif. La persistance de ce projet d'établissement est-elle due à la simple volonté des personnels, à l'existence d'une structure de cogestion ou à une synergie entre volonté humaine et structure ?

### **Période expérimentale**

Le projet initial s'inscrivait dans un projet plus vaste : la création par la municipalité d'un quartier pilote dont les principaux objectifs étaient de développer la convivialité (projet architectural), de susciter la participation des habitants à la vie du quartier (création de nombreuses associations), de leur faciliter la vie (équipements intégrés) ; en bref de développer la démocratie de proximité par des structures de cogestion. Le collège était partie prenante de cette expérience.

À sa création, le projet du collège comportait un objectif central : faire en sorte que l'élève soit acteur de son apprentissage, de son devenir. Cet objectif était présent dans les cours, mais aussi dans certaines instances comme le tutorat et le conseil de classe. Bien entendu, l'élève étant mineur, les parents étaient associés au projet de leur enfant, en particulier par l'intermédiaire d'une remise de bilan trimestriel en présence des parents et des autres enfants.

Pour mettre en place, appliquer, évaluer ce projet, des structures de concertation ont été organisées. Une assemblée générale hebdomadaire en présence de tous les acteurs du collège (délégués des parents d'élèves, administration, secrétariat, personnel de laboratoire, enseignants) avait pour fonction de traiter des difficultés rencontrées, de présenter des projets. Elle donnait lieu parfois à de mémorables empoignades, mais était toujours très tonique. Dans certains cas, l'assemblée générale était transformée en

---

49. Voir pages 76, 97, 132.

commissions de travail. Des réunions hebdomadaires par discipline, permettaient d'élaborer des démarches pédagogiques. Ainsi, en mathématiques chaque élève disposait d'un fichier autocorrectif personnel qui pouvait être utilisé selon plusieurs parcours. Le choix du parcours était fait par l'élève avec l'aide du professeur. L'élève pouvait travailler seul ou s'associer avec un autre. Lorsqu'il avait terminé un parcours il devait passer l'évaluation correspondante. Pour être validée, elle devait être un sans faute, ce qui supposait un certain nombre d'allers et retours élève-professeur (il n'y avait pas de notation des élèves). Lors de réunions hebdomadaires par équipes de classe les enseignants assuraient le suivi des élèves, mais aussi élaboraient et mettaient en place des projets.

Une heure hebdomadaire de tutorat enfin, permettait aux élèves individuellement ou collectivement d'exprimer leurs difficultés, voire leurs colères, de parler des évolutions de chacun, de participer aux projets de la classe. Chaque professeur était tuteur d'une demi-classe ou d'un tiers de classe.

Au fil des années, le statut expérimental a disparu entraînant notamment la fin des heures de concertation, ce qui n'a pas été sans conséquence sur le projet. Les concertations disciplinaires ont été les premières touchées par la disparition des moyens. Cela a entraîné la suppression d'une évaluation commune dans la discipline et celle d'un bilan par matière. La réflexion collective sur les apprentissages dans les disciplines a considérablement diminué. Il y a plusieurs facteurs qui ont poussé vers ce choix, des facteurs objectifs et d'autres plus subjectifs, plus inconscients.

En même temps, la participation des parents délégués aux réflexions sur le projet a fortement diminué. L'évolution sociologique du quartier est certainement un facteur important de cette évolution. Il existe probablement d'autres facteurs. Cependant, la persistance de rencontres parents/enseignants, de type syndical, ou lors des demi-journées banalisées, permet en particulier au sein du conseil d'administration de maintenir l'action des parents et leur collaboration.

Malgré une normalisation progressive, différents éléments ont permis de sauvegarder une partie de l'esprit initial. A persisté tout d'abord ce qui concerne le suivi (au sens large) des élèves, le travail d'équipe-classe, la socialisation, la citoyenneté, les relations avec les parents. Cette continuité est probablement liée à la persistance dans les esprits de la conviction que tous les acteurs de la communauté doivent être associés à l'acte éducatif. Cependant, plusieurs structures ont rendu possible le maintien du projet dans sa spécificité et en premier lieu le tutorat. Une heure hebdomadaire est prévue dans l'emploi du temps. Le tutorat est tout à la fois un temps de suivi des élèves, un temps où élèves et tuteur font un bilan de l'état de la classe et du collège et cherchent des solutions aux problèmes soulevés. Les mini-collèges et le groupe de coordination en second lieu ont eu leur importance. Un mini-collège est une structure verticale, comprenant tous les niveaux. L'objectif de cette création est de centrer les enseignants sur un mini-collège et donc de favoriser le travail des équipes éducatives.

Des réunions ont lieu chaque semaine qui permettent aux enseignants de faire un bilan sur les classes, de préparer collectivement des projets de classe et jouent un rôle important dans l'efficacité du tutorat. Elles permettent de préparer les demi-journées banalisées et d'une manière générale

de faire le point sur l'état du collège, bilan que le coordinateur du mini-collège est chargé de faire « remonter ». Le groupe de coordination composé de l'administration, d'un enseignant élu de chaque mini-collège, a vocation d'assurer la cohésion du collège au travers d'un projet commun. À ses débuts il comportait des parents délégués.

Les demi-journées banalisées, quant à elles, centrées sur des thèmes définis dans les réunions de mini-collège permettent de peaufiner le projet d'établissement. L'achèvement des travaux étant fait lors des dernières journées de l'année scolaire qui sont, elles aussi, banalisées.

Les rencontres parents d'élèves et enseignants participent, elles aussi, au maintien d'une dynamique de cogestion. Comme dans tout collège, l'enseignant ou le tuteur peut être amené à rencontrer les parents d'un élève en cours d'année, il participe aux traditionnelles rencontres de début d'année. De surcroît, et cela est un corollaire à la fonction de tuteur, celui-ci rencontre à chaque fin de trimestre chaque parent pour lui remettre et commenter le bilan de son enfant. Cette rencontre de fin de trimestre « institutionnalise » l'importance de la collaboration parents-enseignants.

Deux autres instances favorisent la participation des différents acteurs à la vie du collège. Des réunions régulières des délégués des élèves avec la vie scolaire permettent de faire le point sur les améliorations à apporter à la vie des collégiens. Enfin, depuis quelques années une commission « comportement » a été créée, dernière instance avant le conseil de discipline ; elle comprend des enseignants volontaires, des parents, l'administration et la vie scolaire, ainsi que les délégués des élèves de la classe concernée. Elle se réunit chaque fois que le comportement de l'un d'entre eux gêne fortement la vie de la classe ou du collège.

Il apparaît donc que si la volonté d'une partie des acteurs a été un facteur important dans la persistance du projet d'établissement, seules la persuasion et la discussion ont permis de convaincre et d'entraîner l'adhésion des collègues. L'existence d'une structure co-gestionnaire a facilité leur tâche. En effet, le groupe de coordination assure la continuité du projet, tandis que les coordinateurs des mini-collèges, qui sont tous des « anciens », sont pour une part les dépositaires de la mémoire, de l'expérience, voire de la culture du collège, tout en restant en prise directe avec les préoccupations de leurs collègues. Ils ont pu anticiper la normalisation et proposer une orientation pédagogique en tenant compte des derniers moyens existants et en dégagant des moyens nouveaux. L'existence de réunions de mini-collège, de journées banalisées, a permis de débattre et de prendre des orientations majoritairement acceptées par les personnels.

## **La cogestion pédagogique en question**

Un projet d'établissement qui considère que l'élève doit être acteur de ses apprentissages ne peut exister réellement sans une cogestion de tous les partenaires, élèves, parents, enseignants, vie scolaire, administration et cela dans le respect des rôles de chacun. La cogestion est une condition nécessaire de l'existence d'un tel projet d'établissement, elle est partie constitutive du projet.

Cette forme d'organisation, et le projet qu'elle sous-tend, n'est pas institutionnelle. Elle n'est pas intégrée à l'organisation traditionnelle d'un collège, elle existe à côté d'elle et n'a pas de caractère contraignant. Elle ne vit que par la volonté majoritaire des enseignants, de l'administration et des fédérations de parents. Elle exige conviction et persuasion de la part de ceux qui veulent la pérenniser et peut être remise en cause d'une année sur l'autre. Est-ce positif ou négatif ? Il est certain que cette situation favorise les situations de refus, quels que soient les motifs invoqués.

Ainsi, depuis plusieurs années, se pose le problème du refus de certains enseignants d'être tuteurs. Fatigue, découragement, heures supplémentaires, travail sur plusieurs établissements sont les motifs avancés. Il est vrai qu'il n'est pas toujours facile de « supporter » ce droit de parole accordé aux élèves et cela d'autant plus qu'aucune formation initiale ne nous y prépare, même si les nouveaux arrivants reçoivent une rapide formation « maison ».

Un autre exemple concerne les réunions de mini-collège et les demi-journées banalisées. Leur fréquentation est très variable, selon les mini-collèges, selon les thèmes abordés, alors même que tous les enseignants sont censés être associés au contenu de ces réunions. Les motifs invoqués sont parfois d'ordre personnel, mais l'opinion qui ressort en filigrane est la suivante : « Beaucoup de paroles, mais pour quelle efficacité ? » Le résultat, c'est une très grande variabilité des projets (de mini-collège, de classe) et de leur ampleur. Un mini-collège poursuit depuis de nombreuses années le même projet : cela est sans doute lié à la stabilité de son noyau dur. L'élément fédérateur reste le tutorat et le travail d'équipe classe.

Mais la difficulté majeure provient des conditions de travail. Le quartier s'est, en vingt-cinq ans, fortement paupérisé (plus de 20 % de chômeurs). La délinquance et l'incivisme se sont développés. Le collège en subit les contrecoups : élèves en grande difficulté scolaire et psychologique, parfois agressifs. Comment mieux les associer à leurs apprentissages, comment mieux individualiser notre pédagogie, avec des classes à vingt-sept ou vingt-huit élèves ? Comment demander aux enseignants de s'investir plus sur des projets, sur le tutorat, alors qu'ils doivent assurer des heures supplémentaires ? Comment mieux associer une « demi-assistante sociale », « une demi-infirmière » aux problèmes rencontrés dans une zone d'éducation prioritaire ? Où prendre le temps de maintenir des relations suivies avec les éducateurs de certains de nos élèves ? Où prendre le temps d'une participation active dans les instances de la zone d'éducation prioritaire ? Toutes ces questions se posent avec acuité et la liste n'est pas exhaustive !

Malgré les difficultés que rencontre le collège, il y a eu très peu d'agressions physiques sur les personnels ou sur leurs biens, même si certains échanges verbaux sont parfois très vifs. Il y a eu très peu d'agressions graves entre élèves et peu d'incursions extérieures. Comment expliquer cette moindre dégradation des conditions de vie à l'intérieur du collège alors que le quartier a vécu et vit des moments difficiles ? Le projet du collège, avec ses structures de dialogue et de concertation entre partenaires explique, en partie cette constatation. En sera-t-il longtemps comme cela ?

## Des témoignages

Pour clore sur la mobilisation collective, voici deux témoignages concernant un aspect qui ressort fortement dans les écrits présentés : l'aide individualisée aux élèves passe par la coopération, la collaboration entre les différents partenaires éducatifs.

Collège Cronenbourg, Strasbourg  
Académie de Strasbourg

*Ces témoignages émanent d'enseignant qui interviennent dans le LATI, structure particulière mise en place au sein de ce collège<sup>50</sup>.*

### **Un enseignant en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)**

« La mise en place du LATI a permis une intégration réelle de tous les personnels enseignants au sein du collège. Les enseignants de la SEGPA ont pu faire valoir leurs compétences de manière concrète. Leur intervention a permis d'affiner les diagnostics par rapport aux difficultés scolaires de certains élèves et de préparer l'arrivée dans la section d'élèves perdus au collège, présentant de réelles difficultés cognitives (bien sûr après passage du dossier de l'élève à la Commission de circonscription du second degré et affectation par celle-ci). Le LATI est un lieu où un élève qui présente des difficultés de comportement peut aussi, loin de tout public adolescent et dans le cadre d'une relation individuelle avec un pédagogue, reconnaître ses lacunes scolaires et démarrer un travail de remédiation efficace. Dans le même ordre d'idée, c'est le lieu où un professeur peut se rendre compte des difficultés scolaires qu'ont souvent les élèves au comportement délicat et ainsi adapter son enseignement futur. Le coordonnateur n'a pas tout à fait un statut d'enseignant. Il peut être garant des relations tissées avec les partenaires sociaux hors du temps scolaire et induire une démarche thérapeutique (centre médico-psycho-pédagogique, relais pédo-psychiatrique). Cette expérience m'a permis de mieux connaître les élèves et d'intervenir plus efficacement dans les temps hors classe (interclasse, récréation). Les rencontres avec des interlocuteurs extérieurs (éducateurs de prévention, etc.) nous rendent capables d'offrir un autre éclairage à ces jeunes. En tant qu'enseignant de SEGPA, j'ai découvert les contenus et méthodes de travail au collège, échangé des supports et des idées avec les autres enseignants. Le coordonnateur ne doit pas forcément être un enseignant mais sûrement un pédagogue, avoir une connaissance minimale des dispositifs sociaux et juridiques, une réflexion sur la notion de citoyenneté. Les aides-éducateurs sont nécessaires et ainsi la structure n'est pas trop centrée sur la remédiation. Le coordonnateur sert à éviter de tenir, surtout auprès des parents souvent méfiants, voire hostiles, des discours discordants. Il est indispensable de présenter une image cohérente aux différents partenaires. Un établissement vit mieux avec un LATI (j'ai vécu les deux cas) qui

---

50. Voir page 153.

permet de traiter les cas d'élèves difficiles, évite les exclusions de fait, permet la médiation, c'est un plus pour la citoyenneté. »

### **Un conseiller principal d'éducation stagiaire**

« Partenaire privilégié des élèves avant leur admission ou non-admission au LATI, je regroupe les informations venant des professeurs sur les élèves et les transmet. Je suis l'évolution après le passage dans ce dispositif, l'impact sur l'élève. L'existence de ce lieu permet de soulager des classes : le climat s'apaise. Les professeurs se sentent soutenus. Il s'agit de tenir compte d'un adolescent vivant dans un milieu parfois difficile. Pour certains élèves, il n'y a pas de portée à court terme. Au niveau administratif strict, le LATI fait naturellement partie de la vie scolaire. Quant à ses pratiques et aux personnels qui en ont la charge, ils s'en dissocient, ce qui est un enrichissement. Après une période de formation et d'accompagnement avec un enseignant, je pense qu'un aide-éducateur peut gérer la coordination du LATI. Il n'en reste pas moins qu'un travail efficace suppose une équipe forte donc des interventions de toutes les fonctions dans l'établissement. La formule souple : suivis et séjours étudiés au cas par cas, permet des réponses individualisées qui portent leurs fruits. Il me semble indispensable de sensibiliser les professeurs aux suivis préventifs et d'y associer les parents. Quant à la médiation, il est important que les parties trouvent la personne qui leur convient : peu importe sa fonction dans l'établissement, dans la mesure où elle a conscience de sa responsabilité et fait preuve de ses compétences. Le contact avec les parents est l'apport le plus important. En tant que conseiller principal d'éducation débutant, je tâcherai de promouvoir ce type de structure dans l'établissement où je serai amené à exercer. »