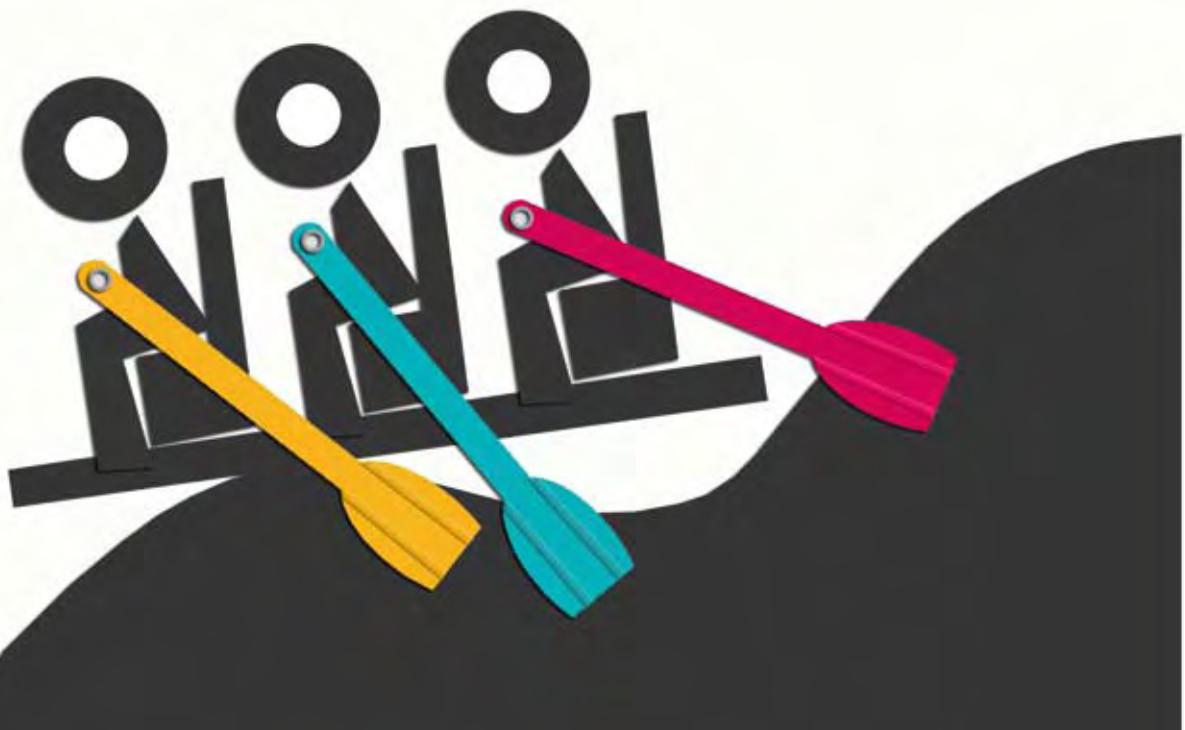


Cahiers pédagogiques



changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY



La vie scolaire : l'affaire de tous ?



N° 485 - déc. 2010.
65^e année - 7,70 €

Actualités éducatives

- L'INRP : un démantèlement désastreux**
- Rapport du HCI : un recueil de poncifs**
- Pour un collège utile à tous les élèves**

Faits et idées

- Enseigner les génocides en CAP**
- Et chez toi, ça va ?**
- Ces événements minuscules**

La vie scolaire : l'affaire de tous ?

Sommaire, n° 485, décembre 2010

édition numérique au format PDF

Billet du mois :

Hervé Hamon : Je ne veux pas le savoir

Bloc-notes, Philippe Watrelot 1

Actualités éducatives 2

Jean-Michel Zakhartchouk : Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école : retour sur le colloque du Crap

Francine Best, Annette Bon :

L'INRP : un démantèlement désastreux

Claire Krepper : Pour un collège utile à tous les élèves

Laurence de Cock : Rapport du HCI : un recueil de poncifs ?

DOSSIER : La vie scolaire : l'affaire de tous ? 9

Coordonné par Patrick Hubert

Éditorial 10

1- Quel cap dans les intempéries ?

Christian Vitali : Aux confins de la classe, au cœur des évolutions de l'école 11

Sylvie Condette : Des éducateurs « performants » ? 14

Alain Béchet : Du surveillant général au professeur d'éducation 14

Ludovic Brault : Nouer des liens, démêler les conflits 15

Jean-Yves Degache : Aussi, peut-être d'abord, une question de valeurs ? 17

Christophe Charly : Un ensemble de solistes, ou un véritable orchestre ? 18

Stéphan Krécina : Des pratiques professionnelles renouvelées 20

Alain Picquenot : Autonomie et gouvernance 21

2- Le CPE et le reste de l'équipage

Stéphanie Horard : Documentalistes et CPE, formateurs de citoyens 23

Florianne Voisin : Plus qu'un pion dans la cour ! 25

Alexa Velon : Le CPE chef de service 26

Karin Spack-Marchand : L'équilibriste 27

Caroline Lameloise : Quand les délégués se constituent en parlement 28

Sandrine Surzur : La médiation : les élèves gèrent eux-mêmes les conflits 30

Brigitte Cahen : Personnel de direction et CPE : deux rôles distincts 32

3- Socle, évaluation, numérique, recours juridiques.

De nouveaux horizons

Nathalie Szoc, Sophie Pizzolo : Le socle commun, outil pour le CPE ? 33

Gabrielle Lamotte : La note de vie scolaire : une question encore vive 35

Marc Antoine Pottin : CPE : accompagnateur pédagogique ? 37

Judith Salin : La vie scolaire en version numérique 39

Mikaëla Cordonnier : Le recours au droit, un point d'appui 41

4- Sans CPE, ce n'est pas forcément la galère...

Sylvie Grau : Bruits de couloirs... 44

Natanaëlle Afonso : La parole est aux élèves 45

Rémy David, Dominique Bocher : Une mission impossible, mais nécessaire 46

Anne Laure Denèle : Quand un élève devient souffre-douleur 47

Anne Hiribarren : Mieux vivre ensemble au collège 49

Catherine Hollard : Pendant ce temps, à l'école primaire... 52

Laurent Delhommeau : Quelle place pour des animateurs socioéducatifs dans les écoles ? 53

Juliane Sanchez : La vie à l'internat, une double casquette : élève et ado 54

Brigitte Emery : Des médiateurs pour une écoute individuelle 55

Dominique Seghetchian : Un dispositif de réussite éducative 57

Articles à consulter sur notre site :

Myriam Favreau : Un métier de « l'entre deux portes ? »

Denis Tuchais : Un CDI au service du « vivre ensemble »

Carole Lepelletier : De l'intérêt pour la documentaliste de participer à la formation des délégués

Christophe Barbier, Denis Tuchais, Jean-Pierre Véran : « Le CDI n'est pas une perm' ! » • **Alain Béchet :** Le CPE, acteur du développement durable • **Olivier Genoux :** L'engagement citoyen dans « les maisons des lycéens » •

Gwenaël Le Guével : Pratiquer la « vie scolaire » à l'école primaire • **Yahia Chlyeh :** Au Maroc : entre travail social et médiation scolaire

Et chez toi, ça va ? 60

Florence Castincaud : Scène de genre 60

Noémie Brin : Devenir maîtresse, le début d'une carrière 60

Nathalie Bineau : Ces événements minuscules 61

Hélène Catin : Classes de niveaux ou collège pour tous ? 62

Faits et idées 63

Anne Leu : Enseigner les génocides en CAP 63

Philippe Godiveau : Les TIC, problèmes ou solutions ? 64

Il y a 30 ans dans les Cahiers 66

Il y a 38 ans dans les *Cahiers* : On en a vu d'autres !

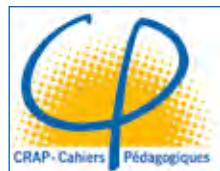
Regards de pédagogues 68

Maeliss Rousseau : Albert Thierry

Le Livre du mois 70

Pierre Madiot : *Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?*

Couverture : Anne Le Dantec. Illustrations : Vincent Caut



CRAP-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01-43-48-22-30 - Fax: 01-43-48-53-21
http://www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

Billet du mois

Billet du mois, billet d'humeur... Pour ouvrir chaque numéro, un texte qui réagit, qui peut faire réagir, par un auteur qui s'engage, qui engage la discussion.

Je ne veux pas le savoir

L'Éducation nationale regorge de gens compétents. Praticiens, chercheurs, statisticiens, historiens, tout un monde s'affaire à comprendre, à juger, à suggérer des hypothèses, à examiner celles qui ont été retenues. Puisque c'est la mode, si l'on réunissait un « Grenelle » de l'enseignement – il est assez plaisant que cette référence à mai 1968 soit devenue incontournable –, on dégagerait aisément un consensus, non sur les politiques à suivre, mais sur l'état des lieux.

Mais cette connaissance, on s'assoit dessus. Méthodiquement, sciemment, avec rage parfois.

Il n'est que de considérer ce qu'est devenue l'évaluation. Une direction gênante – on l'écarte. Des résultats troublants – on les embrouille. Et l'on remplace une évaluation méthodique de l'école elle-même par l'évaluation – mal conduite – des élèves, générant l'angoisse et la rumeur. Cet outil de pilotage est travesti en sa caricature, tandis que les essayistes de droite, Finkielkraut en tête, récusent l'idée même – l'idéologie de la méconnaissance.

Mais le pompon vient d'être décroché, et avec brio, par Jean-François Copé, président du groupe UMP à l'Assemblée nationale. Rétablisseons, dit-il, un examen d'entrée en 6^e. Ajoutant, dans la foulée : un examen qu'en principe tout le monde aurait. C'est vrai que notre système manque d'épreuves, de classements, d'éliminations, de concours. C'est vrai que la meilleure manière de se rassurer, d'en appeler au « bon sens » est de revenir en arrière. C'est vrai que le collège dit unique est perçu par ses opposants comme la source de tous les maux, alors qu'il n'en est que le révélateur. Pour résoudre un problème, le mieux est de ne pas le poser. CQFD. C'est comme la formation des jeunes maîtres, dont Luc Chatel nous assure, que dis-je, nous garantit qu'elle est chaleureusement encadrée.

On pourrait s'imaginer que l'éducation est une chose sérieuse. Mais non. Pas du tout. La recherche des « effets d'annonce », si chère aux hommes politiques (pas seulement de droite) l'emporte fatallement sur le souci de la connaissance, sur la vérification de ce qui est avancé. Un bon coup dans les sondages vaut bien un pan de ce collège unique si haïssable.

Il est à craindre que ce gouvernement autiste poursuive sur sa lancée. « Je ne veux pas le savoir » est son antienne la plus commune, et les syndicats viennent de le vérifier au sujet de la nécessaire réforme des retraites. Mais ce n'est pas seulement affaire de gouvernement, c'est affaire de système. La « montée » vers 2012 va nous valoir, de toutes parts, des effets d'annonce plus médiocres les uns que les autres, des appels au « bon sens » à ras du sol.

Tenons bon. En attendant, la vraie vie continue. Dans les classes.



Hervé Hamon

Le blog du mois

« Peut mieux faire »

laurentfillion.wordpress.com

Il y a un an s'arrêtait le blog *Éducation et politique* et c'était bien dommage, car les réflexions de Lofi étaient toujours pertinentes et utiles. Un an après, Lofi revient sous son vrai nom (Laurent Fillion) avec un nouveau blog (*Peut mieux faire*) et des analyses toujours acérées.

Le chiffre du mois

Le Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (Cerc) évalue à 240 millions d'euros le montant annuel de l'aide publique au secteur des cours particuliers (taux réduit TVA, charges sociales allégées), ce qui représente presque deux fois et demie le budget du soutien scolaire et presque le quart de celui des ZEP (Cerc, 2008).

Lu dans l'article de Dominique Glasman, « Sens et enjeux du développement des cours particuliers », extrait du livre *L'école démocratique*, Armand Colin, 2010.

Propos d'un juge sur l'autorité

« Nous sommes dans une société où l'autorité acquise n'est plus, elle doit être conquise, et c'est sans doute pour un enseignant extrêmement difficile à gérer. Dans une classe, il ne suffit plus de paraître, il faut être. Il en est de même pour nombre de métiers, y compris pour les juges. Quand vous entrez dans la cage aux lionceaux, je conçois que c'est compliqué, mais c'est une erreur de s'en plaindre. L'autorité conquise me paraît beaucoup plus agréable, dans l'exercice de nos fonctions, parce que c'est le produit de nos compétences. »

Éric de Montgolfier à l'université d'automne du SNUipp 2010. Propos rapportés par le *Café pédagogique* (mensuel, novembre 2010).

Livraison de Pisa

Ces dernières semaines ont été marquées par la multiplication des projets des partis politiques sur l'éducation. On a vu successivement le PS (projet présenté par Bruno Julliard) puis l'UMP (convention du 3 novembre) faire des propositions. Certains ont cru y voir des points communs, mais s'il y a des convergences apparentes sur les grandes orientations, les valeurs et les modalités sont, elles, bien différentes. L'autonomie, à gauche, signifie confier plus de liberté aux équipes pédagogiques. À droite, on insistera sur l'augmentation des pouvoirs du chef d'établissement.

On ne peut que se réjouir que l'éducation soit au cœur de ce début de campagne, même si on n'y évite pas les caricatures. Comment expliquer cet intérêt des politiques pour ce sujet trop souvent délaissé ? Peut-être dans le fait que le constat que notre système est inégal et producteur d'échecs est aujourd'hui partagé par beaucoup. Et puis, comme le note Claude Lelièvre, la publication imminente des résultats 2009 de l'enquête Pisa ne serait pas pour rien dans l'engagement des partis politiques sur le terrain d'une réforme du système scolaire.

L'école de Charb



À lire sur notre site
www.cahiers-pedagogiques.com

Épreuve de français au concours de professeurs des écoles : de qui se moque-t-on ?

Cette épreuve a connu récemment bien des vicissitudes. Pour Sylvie Plane, les sujets de la session 2010-2011 sont un pur scandale. Un article qui suscite de nombreux commentaires de nos lecteurs.

L'accompagnement, une idée neuve en éducation

Au lendemain du colloque du Crap-Cahiers pédagogiques, un premier écho rend compte deux jours de réflexion. D'ici quelques semaines paraîtront des actes sous la forme d'un complément, très substantiel, au HSN *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*.

Ce n'est qu'un début...

Entretien avec Cilvy Aupin, productrice d'un long métrage époustouflant sur des ateliers philosophie en maternelle, actuellement en salle.

L'appel de Bobigny

Le regard de Patrice Bride sur cet appel lancé à l'initiative du Réseau français des villes éducatrices en faveur d'un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse, dont le Crap-Cahiers pédagogiques est partie prenante.

Pour une grande réforme démocratique de l'école

Un appel de cinquante chercheurs adressé aux partis de gauche, dans la perspective des échéances électorales de 2012, pour que l'école tienne la place qu'elle mérite dans l'élaboration des programmes. Un texte pour ouvrir les débats.

Transformer l'école : des perspectives pour 2012

Le Crap-Cahiers pédagogiques ouvre un espace pour avancer des propositions concrètes en vue d'une véritable réforme du système éducatif, inscrite sur le long terme et s'attaquant à des enjeux essentiels : le métier enseignant et la formation, les programmes et les rythmes, la réhabilitation de la pédagogie, la réussite de tous les élèves. Des contributions de chercheurs et les réactions des lecteurs.

Papy, ça peut exister, un futur antérieur ?

Une chronique originale et stimulante de Bernard Devanne qui, sous la forme d'un feuilleton, illustre à travers les dialogues vivants entre une élève de CM1, sa mère et son grand-père, l'échec de l'école à mettre en œuvre la maîtrise de la langue par tous les enfants. Un nouvel épisode chaque vendredi matin jusqu'aux vacances d'hiver.

Retour sur le colloque

Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école

Jean-Michel Zakhartchouk

Le colloque organisé par le Crap-Cahiers pédagogiques les 25 et 26 octobre a été un franc succès. Plus de deux-cents participants, malgré les problèmes de transport liés aux grèves, et une grande diversité de regards et de témoignages autour de l'aide et l'accompagnement, thèmes centraux de ces deux jours.

On trouvera des échos sur l'ensemble aussi bien sur notre site que dans le Café pédagogique, Patrick Picard nous y proposant un compte-rendu précis et vivant. Et plus que cela, dans le hors série numérique, augmenté d'ici fin 2010, qui reprendra la plupart des interventions des conférenciers comme des « témoins » d'ateliers.

Une situation lourde d'inquiétudes

On pourra y lire tous les motifs de se désoler de la situation actuelle qui n'incite guère à l'optimisme : les critiques acerbes de l'aide personnalisée mise en place au primaire, par André Ouzoulias, le long et passionnant historique de l'aide à travers plus de cent ans de circulaires qui donnent parfois l'impression d'être les Sisyphe de l'éternel recommencement, lamer constat de Jean Houssaye selon qui « la pédagogie de soutien » a tué la « pédagogie différenciée », la mesure de la distance qui nous sépare de la Finlande et de son école si préoccupée de prendre en charge très tôt les difficultés des élèves et n'oppose pas qualité de l'enseignement et démocratisation.

Des pratiques innovantes malgré tout

On pourra aussi y retrouver tous les motifs d'espérer, à travers les témoignages positifs : le journal des apprentissages qui accompagne les jeunes écoliers d'un des quartiers les plus populaires de Paris, l'engagement d'un lycée professionnel autour de l'accompagnement personnalisé ou encore ce que peut être un vrai travail d'équipe dans un collège autour des PPRE ou du socle commun. Et on retrouvera la brillante « relecture » du colloque par notre amie Françoise Clerc pour qui l'accompagnement est peut-être un bel héritier de la tradition de la pédagogie différenciée et pour qui il y a là un nouveau paradigme à développer, en lien avec la notion de compétence bien comprise et celle de parcours.

Nous voudrions ici plutôt donner un écho de l'ultime table ronde au caractère plus « politique » qui a réuni un pédagogue du Crap, un associatif engagé, une syndicaliste et une élue, représentant la mairie du 20^e arrondissement

qui a si bien accueilli ce colloque organisé en partenariat avec elle.

L'accompagnement, l'affaire de tous

Christophe Paris, responsable de l'Afev, cette association qui mobilise 7 000 étudiants pour un accompagnement individualisé à de jeunes élèves dans toute la France, a vigoureusement dénoncé le marché de l'angoisse qui pousse tant de parents, y compris peu fortunés, à se tourner vers les officines privées, en utilisant d'ailleurs l'argent des contribuables puisque les heures payées permettent une réduction d'impôts. Pour l'Afev, il ne s'agit sûrement pas d'être concurrent de l'école, puisque les élèves accompagnés sont repérés par les enseignants et que le principal objectif des accompagnants est d'aider ces jeunes à retrouver cette confiance en soi si souvent perdue. On ne fait pas mieux apprendre que l'enseignant, mais on peut redonner un peu d'envie d'apprendre...

Anne-Charlotte Keller, maire-adjointe du 20^e arrondissement, plaide pour une plus grande ouverture de l'école, et pour un véritable partenariat entre celle-ci et les collectivités territoriales. C'est en travaillant ensemble qu'on pourra mieux aider à la réussite des plus en difficulté. C'est ce qui est fait dans l'arrondissement, comme en ont témoigné des acteurs locaux dans les ateliers de la veille (accompagnement à la scolarité, aide à la parentalité). Il est important de montrer les enjeux politiques de ces questions d'accompagnement, qui doivent faire partie des débats à venir pour les échéances électorales. Il s'agira de combattre la toute puissante idéologie libérale méritocratique, de promouvoir une modification des rythmes scolaires et d'être à l'écoute de ce que nous disent les recherches, trop souvent méprisées par les politiques.

Quelles conditions de la réussite ?

Michelle Olivier, du SNUipp, doute de l'efficacité du dispositif d'aide personnalisée dans le primaire tel qu'il a été mis en place, notamment dans le cadre de la semaine de quatre jours. Elle s'indigne de ce que le ministère ait

déclaré qu'avec l'accompagnement, il s'agit de faire de « l'Acadomia » pour les pauvres. L'essentiel aujourd'hui serait d'abord de faire évoluer les pratiques dans la classe, de donner des moyens pour la création de postes surnuméraires qui permettraient d'intervenir à deux à certains moments, ou bien sûr de mieux former les enseignants à cet accompagnement bel et bien indispensable.

Patrice Bride, pour le Crap, souligne combien tout ce qui est « soutien scolaire » interpelle l'école qui, certes, doit être son propre recours, mais ne doit pas prétendre tout régenter, tout s'approprier. On n'apprend pas qu'à l'école : comment alors prendre en compte ces autres savoirs ? Comment faire de la réussite scolaire (et l'entrée dans la citoyenneté) l'affaire de tous ? Cela implique bien des transformations de l'école et un élargissement de la notion de « compétences » : quelle maîtrise donne-t-elle sur des pratiques de la vie et pas

seulement sur des connaissances scolaires ?

L'accompagnement pourrait bien être ce pansement qui aide à mieux supporter l'échec d'un trop grand nombre d'élèves (après tout, on a fait ce qu'on a pu !) ; il peut servir d'alibi au conservatisme pédagogique en donnant bonne conscience. Il peut être aussi un levier de changement, un aiguillon qui nous aide à sortir de l'hypocrisie scolaire qui laisse de côté tant d'élèves tout en laissant l'impression que « le programme a été fait » et que les plus faibles ont été aidés (s'ils ont bien voulu l'être). L'accompagnement, nouvelle posture pour les acteurs de l'école, peut alors être orienté vers une autre voie pour notre système éducatif en proie à la perte de sens et à l'accroissement des inégalités.

Jean-Michel Zakhartchouk

L'école en 2020 : c'est quand qu'on va où ?

Une livraison de la revue *N'Autre école* pour se projeter dans dix ans, où l'examen des évolutions de l'école se mêle à des textes de fiction. L'idée centrale de ce dossier est que l'avenir ne se construira pas sans nous et que nous avons dès aujourd'hui notre mot à dire. On y retrouve des éléments d'analyse critique sur les réformes en cours, mais une part belle est faite aux résistances et aux rêves d'une autre école...

N'Autre école, revue syndicale et pédagogique éditée par la CNT-FTE, n° 27. www.cnt-f.org/nautreecole

Un nouveau dictionnaire pour la nouvelle orthographe à l'école

Hachette vient de publier une nouvelle édition du dictionnaire scolaire junior destiné aux 8-11 ans. Il est conforme aux programmes scolaires en vigueur : les noms propres ont été sélectionnés en fonction des périodes historiques, aires géographiques, notions, savants, auteurs abordés à cet âge. L'ouvrage est surtout conforme aux programmes scolaires dans la mesure où il prend pleinement en compte les recommandations de 1990 concernant la nouvelle orthographe. Les enseignants peuvent en avoir une version numérique en ligne.

Dictionnaire Hachette Junior, éditions Hachette, 1 376 pages, 2010. www.hachette.com

Les émotions dans la classe

Le n° 62 de la collection *Pratiques & Recherches* éditée par l'Icem s'attache à souligner l'importance des émotions dans le processus d'apprentissage. Leur caractère subversif et dynamique peut aussi bien tout emporter qu'alimenter une dynamique de projets. Cet ouvrage raconte dans un premier temps des expériences fulgurantes et souvent fortes, les émotions qui bousculent, mais aussi les petites émotions du quotidien. Comme il faut non seulement un maître pour contenir les émotions, mais aussi des outils, des institutions, une connaissance du groupe et des enfants, le dernier chapitre évoque le triptyque de la pédagogie institutionnelle : les techniques coopératives, la dynamique de groupe et l'inconscient.

<http://www.icem-pedagogie-freinet.net.org>

Un service d'écoute pour les enseignants...

Initié par le ministère de l'Agriculture, un nouveau service d'écoute, de soutien et d'accompagnement aux

L'INRP : un démantèlement désastreux

Francine Best, Annette Bon

Deux personnalités marquantes de l'histoire de l'INRP partagent avec les lecteurs des *Cahiers* leur indignation face à la décision de fusion de cet institut dans l'ENS de Lyon.

Un désastre pour tout le système éducatif « sauf à croire que moins on travaille sur l'éducation, mieux elle se porte » : telle était la conclusion d'une tribune libre du *Monde*, écrite par Antoine Prost cet été 2010, pour défendre un secteur de l'INRP menacé, le service d'histoire de l'éducation. Aujourd'hui cette remarque ironique vaut, hélas, pour l'ensemble de l'INRP.

L'Institut national de recherche pédagogique, que le monde envie à la France qui fut longtemps un symbole (et sa réalisation) de la liaison entre la recherche en éducation et l'action des enseignants, des chefs d'établissement, de tous les acteurs du « terrain » que constitue le système éducatif, est en train de disparaître dans une fusion, sans raison valable, avec l'ENS de Lyon.

La perte du lien terrain/recherche

Que cet institut perde à la fois son autonomie et la tutelle de l'Éducation nationale est véritablement désastreux. C'est cette autonomie, durement maîtrisée par un conseil sci-

tifique irréprochable, qui a permis, hier comme aujourd'hui, d'associer des enseignants du premier et du second degré aux recherches conduites par l'INRP, tout en cherchant à assurer un niveau scientifique qui soit à la hauteur des exigences universitaires. Les adhérents du Crap le savent bien, puisque certains d'entre eux font partie des équipes de recherche de l'INRP, que d'aucuns, comme le regretté Jean-Pierre Astolfi, sont devenus chercheurs permanents de l'INRP, après avoir secondé Louis Legrand dans les recherches pour un collège démocratique.

Au reste, depuis une trentaine d'années, la plupart des chercheurs de cette institution et ceux qui l'ont rejointe ont fait l'effort de se doter, malgré les réformes de statuts, malgré la délocalisation à Lyon, du titre de docteur habilité à diriger des recherches. Les rapports internes à l'Education nationale semblent ignorer ce fait comme ils ignorent l'impact des recherches sur la formation des maîtres et sur les lectures professionnelles des enseignants.

enseignants de l'enseignement agricole a été mis en place par l'École nationale de formation agronomique afin d'accompagner les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. L'objectif est de leur permettre de prendre du recul vis-à-vis de situations professionnelles difficiles, de parler de leurs difficultés, de les aider à faire face à des situations déstabilisantes, d'aider ses collègues... Un tel service au niveau de l'Éducation nationale ne serait-il pas également utile ?

www.enfa.fr

« Au tableau », seconde édition du concours photo des lycéens

Fort du succès de sa première édition, le concours photo des lycéens, organisé par le ministère de l'Éducation nationale et l'Étudiant revient cette année. Sur six mois, entre novembre 2010 et mai 2011, les photographes en herbe vont pouvoir envoyer leurs images sur le thème « Au tableau ». Mises en scène, portraits, couleur ou noir et blanc, chacun pourra concourir dans la catégorie image unique ou en série.

<http://blog.letudiant.fr/concours-photo-des-lyceens-2011/>

FLE/FLS : « La fable » un dossier *L@ngues_en_ligne* du CNDP

Le CNDP propose sur son site, dans un complément au TDC n° 1003 de novembre 2010, dans la collection *l@ngues_en_ligne*, « La fable », un dossier accompagné de fiches d'activités pédagogiques en français pour les niveaux école (une fable de La Fontaine), collège (les animaux fabuleux) et lycée (la fable à travers les siècles).

www.cndp.fr/languesenligne/

Un portail éducatif dédié au développement durable

Le portail *Éducation développement durable* développé par Terra Project a l'ambition d'apporter aux enseignants et aux élèves des lycées et collèges les moyens de comprendre les enjeux du développement durable à travers des contenus pédagogiques d'une grande richesse : ressources constituées d'études de cas, d'exercices interactifs, de photos, cartes, vidéos, fiches pédagogiques, mettant ainsi l'usage des TIC au service de l'éducation au développement durable. Un espace est réservé aux enseignants pour élaborer leurs projets pédagogiques et mettre à disposition de leurs élèves les contenus et activités qu'ils ont préparés.

www.education-developpement-durable.fr

La mémoire des pratiques pédagogiques en péril

Les IUFM sont amputés de la formation initiale et sont l'objet des critiques les plus stupides. Alors, plus de formation pédagogique, plus de recherches en éducation et pour l'éducation ? Formation et recherche ont partie liée : les formateurs des Mafpen et des IUFM ont souvent été soit des partenaires des recherches de l'Institut, soit des lecteurs assidus des revues de l'INRP, dont la justement célèbre *Revue Française de Pédagogie*, seule de son genre en France.

Que vont devenir tous ces outils de formation dans un environnement essentiellement universitaire, où la recherche reste fondamentale et théorique ? La reconnaissance du bien fondé de telles recherches ne justifie en rien d'intégrer sans préserver son autonomie l'INRP dans l'ENS alors que les missions des deux établissements sont radicalement différentes. Pourquoi tout mélanger dans une même institution ?

Sacrifier l'autonomie de l'INRP, c'est faire fi de l'héritage de la troisième République et de l'importance qu'elle accorda à l'histoire de l'éducation par la fondation, grâce à Ferdinand Buisson en 1879, du Musée pédagogique, dont le Musée national de l'éducation est directement issu. Ce musée reste une pièce maîtresse et fondatrice de l'INRP. Or, il est question de le séparer de l'INRP, voire de le supprimer ! Les pratiques pédagogiques et leur mémoire sont indispensables à la transmission des connaissances

Aux origines : fonder une « maison des enseignants »

Rappeler l'histoire de l'INRP, ses missions et ses particularités de fonctionnement éclairera notre opposition à cette décision de fusion difficilement compréhensible.

« L'Institut pédagogique national facilite les études et recherches pédagogiques qu'il appartient aux maîtres en exercice de concevoir et d'exécuter... Il aide à déterminer des thèmes communs de recherches, à rassembler et diffuser les résultats obtenus. Car le perfectionnement des méthodes et moyens pédagogiques ne saurait être espéré de l'action de quelques maîtres isolés ni de recherches qui resteraient extérieures à l'action quotidienne de la classe. Il doit être l'œuvre du corps enseignant tout entier et c'est pourquoi l'IPN n'a pas été conçu comme une institution autoritaire, appelée à déterminer et imposer une doctrine pédagogique... Il apparaît comme un instrument mis à disposition des maîtres pour leur permettre de faire entre les diverses doctrines, méthodes et moyens pédagogiques, un choix libre, mais éclairé », affirmait Louis Cros en février 1959.

Cette volonté de constitution d'une véritable « maison des enseignants » a sous-tendu l'évo-

lution des missions de l'IPN, dont l'INRP et le CNDP sont les principaux héritiers, malgré la partition de 1970 (création de l'INRDP et de l'Ofrateme), ou le redécoupage de 1976 (l'Ofrateme et la documentation de l'INRDP constituant le CNDP ; la fonction recherche s'autonomisant et constituant l'INRP).

De 1970 à la délocalisation à Lyon, assortie de restructurations de la recherche, les contacts s'organisent avec les établissements de formation (CRDP, CDDP, Écoles normales d'instituteurs, puis les Mafpen et les IUFM...), les recherches, souvent interdisciplinaires, articulées aux situations rencontrées sur les terrains se diversifient ; le travail systématique avec des équipes d'enseignants, associés et acteurs, coproducteurs de connaissances et relais de leur diffusion dans l'enseignement et la formation initiale ou continue s'amplifie.

Un lien avec l'innovation et les mouvements pédagogiques

Faut-il rappeler que le 29 rue d'Ulm fut le siège des différents mouvements pédagogiques jusqu'en 1968, que la revue *L'éducation nationale* accueillait leurs communications ? La transposition dans le système éducatif de ce qui surgissait d'innovant dans la société sur le plan pédagogique et technologique (photographie, disque, film, radio, télévision, informatique, etc.) était constamment recherchée pour faciliter la documentation et l'information. Cette fonction de veille scientifique et technologique, ouverte sur l'international, a été l'un des fils conducteurs de la constitution de ressources pour l'éducation, vocation de plus en plus difficilement harmonisée entre l'INRP et le CNDP.

Auparavant largement ouvert, l'institut se refermera progressivement au prétexte de la scientificité requise. Une évolution difficile à résumer qui rejoint le débat sur la légitimité de la recherche pédagogique : la reconnaissance universitaire s'avère importante, les sciences de l'éducation auxquelles ne saurait se réduire la recherche en éducation se construisent progressivement à partir de 1966, les recherches-actions apparaissent comme suspectes du fait de la forte implication des acteurs.

L'INRP, attentif à ce qui se crée, de façon à valoriser le dynamisme et à aider à la diffusion de ce qui est performant, continuera à assurer en partenariat l'accompagnement d'innovations, mission qui lui sera contestée ; les relations avec les mouvements pédagogiques, malgré les efforts du Climope, se distendent.

Un lieu d'élaboration et de partage des connaissances

Redisons que les acteurs de terrain apporent l'expérience que la recherche doit permettre d'objectiver sous la responsabilité de chercheurs venus d'horizons et de cultures différentes, mais disposant des outils métho-

dologiques nécessaires. La connaissance pragmatique est indispensable pour assurer la pertinence du questionnement, la faisabilité pédagogique d'un dispositif, mais aussi l'acceptabilité de la formulation des résultats qui permettra leur prise en compte ultérieure. Le partage des connaissances, c'est le partage de leur élaboration et de leur mise en œuvre. C'est à cette charnière entre chercheurs et praticiens que se situe l'originalité de l'institut, avec 4 000 enseignants associés en 1985, moins de 1 000 aujourd'hui.

La puissance publique a rarement compris les enjeux que l'INRP représentait pour le système éducatif et n'a généralement pas su l'utiliser. Commandes épisodiques, silence, ou hypothèses de suppression se sont succédé. Alors que signifie la décision brutale actuelle ?

Qui assumera désormais cette fonction de mise en réseau et de relai ? Avec quels partenaires ? Il eût suffi de conventions bien pensées, bien ciblées, entre l'INRP et l'ENS pour assurer la coopération des chercheurs des deux institutions. La dilution prévue ressemble à une suppression ou à un démantèlement désastreux pour le système éducatif tout entier.

Francine Best

Directrice honoraire de l'INRP (1982-1988)

Annette Bon

Adjointe au directeur de l'INRP (1989-2006)

Palmarès et classements en éducation

Le n° 54 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* propose un dossier sur la question de l'évaluation et de la comparaison dans le domaine de l'éducation, longtemps resté à l'écart. Indicateurs, palmarès et classements possèdent un fort pouvoir de mise en évidence des dysfonctionnements institutionnels. Ils mènent toujours à des questions politiques fondamentales : celles du rôle que les sociétés entendent faire jouer aux savoirs, à leur production et à leur transmission. À travers une dizaine d'articles tournés vers la comparaison internationale, le dossier met en évidence non seulement le poids des contextes sociaux, nationaux ou supranationaux, mais aussi l'existence de grandes tendances mondiales, qu'il tente d'expliquer.

www.ciep.fr/ries

20 millions de paroles

Dans la continuité de l'initiative « 20 millions de visages », la Cide (Convention internationale des droits de l'enfant) organise l'opération « 20 millions de paroles » qui marque le vingtième anniversaire de la ratification par la France de cette même convention. Il s'agit de proposer aux enfants et aux jeunes, un espace de réflexion et de création artistique autour d'un des droits fondamentaux proclamés dans la Cide, le droit à l'éducation. Sur le site dédié à l'opération on trouvera des ressources sur le droit à l'éducation pour tous, des liens vers les pages consacrées à cette question sur les sites des organisations participantes, des ressources pédagogiques pour construire les productions. Un espace est dédié aux tout-petits, un autre aux adolescents.

<http://20ansdedroits.org>

De l'acrosport à la gymnastique acrobatique

La gymnastique acrobatique ou acrosport est une discipline en plein essor et elle connaît un vif succès en milieu scolaire. Discipline ludique, facilement accessible, spectaculaire et créative, elle s'inscrit au collège dans la liste des activités des Apsa (activités diverses proposées aux élèves) et est intégrée par l'UNSS.

Cet ouvrage, trait d'union entre le monde sportif (Fédération française de gymnastique) et celui du sport scolaire, est un outil précieux pour tous les enseignants qui veulent faire pratiquer cette discipline dynamique et motivante par leurs élèves.

On y trouvera l'énoncé des principes de l'acrosport, des fiches techniques et commentées d'exercices en tous genres, des tableaux de progression, aboutissant aux fameuses « pyramides » qui font aussi l'intérêt de ces

Pour un collège utile à tous les élèves

Claire Krepper

Le SE-Unsa propose depuis la rentrée un blog, *Quel avenir pour le collège ?*, regroupant interviews, analyses, compte-rendus d'actions menées dans les établissements. Initiative originale, espace utile de débats dans la perspective des prochaines échéances politiques. Claire Krepper a bien voulu expliquer la démarche de son syndicat.

— Comment en êtes-vous arrivés à retenir le thème du collège, parmi bien d'autres chantiers à travailler pour faire progresser le système éducatif comme les procédures d'évaluation, le métier enseignant, etc. ?

— L'agenda d'une organisation syndicale est trop souvent fixé par l'agenda ministériel. Or, cet agenda ministériel obéit à des logiques qui ne sont pas nécessairement en phase avec les besoins du système éducatif. En clair, les priorités ministérielles ne sont pas les nôtres, et nous avons décidé de ne plus être seulement réactifs, mais aussi proactifs.

Luc Chatel a focalisé son action sur le lycée qui, à notre avis, n'était pas le chantier à ouvrir en priorité pour faire progresser le système éducatif. Au SE-Unsa, nous soutenons depuis de nombreuses années que c'est sur la scolarité obligatoire que doivent porter en priorité les efforts de la nation, efforts budgétaires, bien sûr, mais aussi efforts pédagogiques pour atteindre l'objectif numéro un, qui est qu'aucun élève ne doit sortir du sys-

tème éducatif sans diplôme. Nous soutenons la logique du « socle commun », dans le sens où nous pensons que l'école doit pouvoir garantir à tous l'acquisition d'un ensemble de compétences indispensables associant à la fois une culture commune et des capacités clés.

Or, c'est particulièrement au niveau du collège que cette logique du socle commun achoppe. Bien qu'elle soit affichée dans les textes officiels, elle prend insuffisamment corps sur le terrain. Le collège reste tiraillé entre deux logiques, celle de la sélection des élèves qui iront dans la voie générale du lycée (ce qu'il est de fait) et celle de la réussite de tous. Son identité reste instable et il fait régulièrement l'objet de débats.

Au SE-Unsa, nous sommes persuadés qu'il sera au cœur de la prochaine campagne présidentielle et au cœur des projets éducatifs des principaux partis politiques. Nous serons alors à un tournant capital. Soit nous opterons pour une « certaine diversification de l'offre de formation » au collège, comme l'a

activités, et enfin des propositions pour organiser des cycles, avec évaluations formative et sommative. On est loin de la gym traditionnelle et des agrès. Et pourquoi pas dans une démarche qui peut intéresser les disciplines artistiques ?
Éditions EPS, 272 pages, 2010.
www.revue-eps.com/

Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif à Issy-les-Moulineaux

Les collectivités territoriales mettent de plus en plus les questions de jeunesse à l'agenda politique. Les modalités en sont diverses, inscrites dans un territoire, son histoire, sa culture, ses jeux d'acteurs et ses choix politiques.

Les expérimentations menées à Issy-les-Moulineaux autour du dispositif de réussite éducative et de l'accompagnement à la parentalité témoignent d'une coproduction partagée entre les acteurs particulièrement intéressante et fructueuse.

Dans ce dossier de la revue de l'Injep, on trouvera des réflexions, des analyses et des témoignages. Un article de conclusion ouvre des pistes sur les politiques locales de jeunesse dont Issy-les-Moulineaux propose un exemple intéressant.

Cahiers de l'action (Injep) n° 29, coordonné par Bruno Jarry. www.injep.fr

FramaDVD École : une compilation de logiciels libres

Framasoft et Asri Éducation proposent cette remarquable compilation à destination des écoles maternelles et élémentaires sous la forme d'un DVD ou en téléchargement. L'objectif est d'offrir aux élèves et aux enseignants tous les outils pour utiliser les Tuic régulièrement au service des apprentissages. Cet indispensable outil contient plus de 130 logiciels pour Windows, l'encyclopédie pour enfant Vikidia, des ressources pédagogiques libres et une distribution Linux conçue pour les écoles.

http://framadvd.org/framadvd_ecole.php

La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège

Éditée par l'INRP, la revue *Repères*, dans son n° 41 coordonné par Elisabeth Nonnon et Joaquim Dolz, s'attache à cerner la notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue, en adoptant plusieurs points de vue : les objets de savoir et les compétences visées,

demandé le président de la République à son ministre récemment, c'est-à-dire que nous redonnerons une existence officielle aux filières différencier au collège. Soit nous opterons pour une « *formation plus diversifiée pour tous* », comme le recommande le Haut Conseil de l'Education, c'est-à-dire que nous nous appuierons sur des contenus moins « académiques », faisant plus de place à des formes d'intelligence diverses et à des savoirs différents, pour former ensemble tous les jeunes au collège. C'est un choix fondamental qui aura des conséquences en termes d'efficience et d'équité de notre système éducatif, en termes de cohésion sociale également. Nous souhaitons peser de tout notre poids sur ce choix.

Lancer le débat sur le collège, c'est éclairer ce choix fondamental, mais c'est aussi en tirer les conséquences, sur les démarches pédagogiques, en matière d'évaluation et de certification, d'activités des enseignants, d'organisation de leur service. Sans oublier leur formation.

— *En quoi un syndicat est-il légitime pour ouvrir le débat sur cette question, qui dépasse très largement le problème des conditions de travail des personnels ?*

— Notre syndicat syndique des enseignants de la maternelle au lycée. Nous constatons que ce sont ceux qui enseignent en collège qui nous font le plus part de leur souffrance professionnelle. Notre rôle est de chercher avec eux à améliorer leurs conditions de travail. Et ceci ne se limite pas à des revendications catégorielles. Nous sommes convaincus que les enseignants en collège souffriront moins quand leurs élèves souffriront moins également.

Par ailleurs, le SE-Unsa s'inscrit complètement dans une filiation historique avec le SNI, promoteur de l'*« école fondamentale »*. Notre syndicat ne s'est jamais « contenté » d'assurer une défense catégorielle. Il s'est toujours impliqué dans la réflexion éducative et pédagogique, au service de la réussite de tous les élèves.

— *Pourquoi la forme du blog ? Comment sélectionnez-vous les contributions ?*

Nous avons voulu que la réflexion que nous menons sur le collège soit ouverte à tous et que chacun puisse y apporter sa contribution. Ce dialogue avec la profession se nourrit des travaux d'acteurs du système éducatif, comme Roger-François Gauthier ou Jean-Paul Delahaye et va se nourrir des conclusions de réunions organisées localement par nos sections. Un colloque organisé le 12 janvier à la MGEN à Paris sera également un moment d'enrichissement de nos réflexions. Et nous publierons nos propositions au printemps 2011. Les contributions que nous avons reçues ne reflètent pas forcément com-

plètement nos idées, mais elles sont toutes de qualité. Nous n'avons pas eu à effectuer de sélection.

— *Si vous aviez une idée à valoriser dans les premières contributions reçues ?*

Il me semble que le point commun qu'on peut trouver à ces contributions, c'est qu'elles s'intéressent toutes aux élèves. Plus que le système, plus que les programmes, plus que les enseignants, elles prennent comme point de départ et comme point d'aboutissement de leur réflexion les élèves. Les acquis des élèves qu'on connaît si mal avec notre évaluation-classement-sélection, le travail des élèves, trop souvent reporté en dehors de l'école, au risque de creuser les inégalités. Si ces deux dimensions étaient placées au cœur d'une réforme du collège, on pourrait alors réviser les contenus de formation, les démarches pédagogiques et les modalités d'évaluation pour faire du collège un lieu de formation pour tous où les savoirs retrouveraient leur sens et cesseraient d'être instrumentalisés au service de la sélection. Partir de la réalité des acquis des élèves, reconnaître que les « contenus ambitieux » de nos programmes ne sont pas maîtrisés en totalité par plus de trois élèves sur quatre, nous permettrait de briser un grand nombre de tabous en matière de contenus d'enseignement. On pourrait les redéfinir sans être systématiquement soupçonné d'abaisser le niveau ou de réduire les ambitions ! Au contraire, l'ambition serait alors bien plus élevée, puisque tous devraient acquérir ces contenus... Et si on place le travail des élèves, c'est-à-dire la transformation par eux-mêmes des contenus en connaissances et compétences, au cœur de l'organisation du collège, l'enseignant devient celui qui accompagne les apprentissages, qui est aux côtés des élèves et non pas face à eux. C'est toute la professionnalité des enseignants qui s'en trouve interrogée, et leur formation également.

Claire Krepper
Secrétaire nationale éducation du SE-Unsa
Le blog du SE-Unsa : avenirducollege.wordpress.com

Un recueil de poncifs ?

Laurence de Cock

En octobre dernier, le *Journal du Dimanche* publiait une version de travail d'un rapport du Haut Conseil à l'intégration qui dénoncerait « l'incapacité de l'école française à intégrer les enfants de l'immigration ». Question complexe, tant il est difficile de connaître la réalité des établissements, et difficile de s'extraire de présupposés idéologiques.

— Concernant l'enseignement de l'histoire, le rapport s'appuie sur une enquête de l'APHG¹ de 2003 et un rapport de l'Inspection générale de 2005 : ne dispose-t-on pas d'éléments plus récents ? Quel crédit peut-on accorder à ces enquêtes ?

Ces deux enquêtes ne sont pas de même nature et doivent en effet être contextualisées. Celle de l'APHG a procédé sur le mode du questionnaire envoyé aux enseignants. Ses auteurs reconnaissent que sa représentativité est très limitée. Sur les plus de six-mille questionnaires envoyés, seuls six-cents réponses sont parvenues parmi lesquelles quatre-vingt-dix pointaient d'éventuelles difficultés, notamment lors des cours concernant le fait religieux ou l'enseignement du conflit au Moyen-Orient. Le rapport de Jean-Pierre Obin est un rapport officiel de l'Inspection générale qui vise à faire un état des lieux de la question religieuse dans les « quartiers » et de ses résonances dans l'espace scolaire. Ce rapport a fait l'objet d'un ouvrage de commentaires de personnalités comme Fadela Amara, Jean-Paul Brighelli ou Barbara Lefebvre². C'est ici qu'apparaît le dénominateur commun entre les deux enquêtes : dans le contexte

de l'après 11 septembre 2001 et de la seconde intifada, ces deux supports s'attachent à valider le « problème de la place de l'islam » dans la société française. On y retrouve tous les poncifs véhiculés par les médias à cette époque : l'oppression de la fille voilée, l'antisémitisme structurel de la culture musulmane, le virilisme débridé des jeunes garçons dans les quartiers, l'identification aux souffrances palestiniennes. Ces explications culturelistes des conflits dans les « quartiers » et les classes valident alors une supposée « crise de l'intégration » due à la dégradation de l'adhésion aux valeurs républicaines de ces populations décidément inassimilables. En effet, le soi-disant « communautarisme » de ces populations dites « issues de l'immigration » (on se demande bien combien de générations il faudra pour qu'elles cessent de l'être) nourrit les fantasmes des nostalgiques d'une identité nationale matrice d'une culture républicaine purgée de ses différences culturelles.

Les enquêtes sociologiques qui invalident très largement ces conclusions simplistes sont nombreuses. On peut citer les travaux de Françoise Lorcerie sur l'ethnicité à l'école, mais aussi plus largement ceux des socio-

l'élève et les apprentissages, le travail de l'enseignant. La notion de progression, aussi ancienne que récurrente, se pose aussi bien aux prescripteurs qu'aux enseignants pour définir un cheminement et une organisation temporelle. Le dossier se partage en trois parties : grammaire et analyse du code écrit ; le lexique ; comment les enseignants pensent-ils, mènent-ils leur progression ?

www.inrp.fr/editions

Retours de La Londe

Comme chaque année, le numéro spécial de la revue *Fenêtres sur cours* publié à la suite de l'université d'automne du SNUipp constitue un remarquable panorama de la recherche en éducation, pour les apprentissages comme pour les questions vives du système éducatif. En bonus, des invités roboratifs : Lilian Thuram, Eric de Montgolfier.

www.snuipp.fr/fenetres-sur-cours-no-346-SPECIAL

Temps d'Arrêt/Lectures

La collection « Temps d'Arrêt/Lectures » publiée par les éditions Fabert met à disposition des textes de référence sur des sujets en lien avec le développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de sa famille et dans la société. Chaque publication présente un état de la question, une réflexion alliant un questionnement clinique et des repères théoriques. Parmi les derniers titres parus, *L'enfant hyperactif - Son développement et la prédisposition de la délinquance : qu'en penser aujourd'hui ?* (Pierre Delion) interroge les modifications des conditions du développement de l'enfant et dégage

APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS...

Quelle pédagogie pour faire réussir les étudiants ?

En France, la pédagogie n'a jamais été une question à l'ordre du jour à l'université, sauf parfois à titre de slogans. Ce dossier aimerait interroger l'enseignement supérieur dans ses méthodes de transmission et dans ses efforts pour lutter contre l'échec et le décrochage des étudiants. Même si des questions comme celle de la motivation se posent de façon différente dans le supérieur, une réflexion générale sur les moyens d'apprendre et d'enseigner y est pertinente.

Le dossier sera centré sur le premier cycle universitaire, mais sans exclusive, avec des regards du côté des filières sélectives, des cycles courts, des classes préparatoires. Nous ferons aussi appel à des témoignages et des articles présentant ce qu'on peut trouver comme éléments de comparaison à l'étranger.

Voici quelques pistes que nous souhaiterions particulièrement explorer :

- Le plan de réussite en licence. Nous sommes en demande de témoignages ainsi que de réflexions plus générales, fondées sur des études précises que nous publierons bien volontiers.
- La distinction entre connaissances et compétences. Le processus de Bologne invite à décliner les contenus des diplômes en termes de compétences, ce qui n'est pas une mince affaire. Cela oblige à se poser des questions

fondamentales : à quoi et pourquoi forme-t-on les étudiants ?

- L'innovation dans les modalités de formation : l'approche par projets et par problèmes dans le supérieur, l'approche par compétences, l'alternance, etc.
- Les questions de professionnalisation devraient aussi être traitées grâce aux licences professionnelles et à tous les diplômes ou enseignements qui, en formation initiale ou en formation continue, montrent un effort du supérieur pour répondre aux besoins de formation des étudiants.
- La loi sur la responsabilité des universités (LRU) et la marche vers l'autonomie, y compris financière, transformera-t-elle l'université en simple prestataire de services d'enseignement et de formation ? La validation des acquis de l'expérience (VAE) s'inscrit-elle dans ce mouvement ou est-elle le signe d'une ouverture plus grande ?
- On pourra aussi s'interroger sur la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

Pour tout contact : Marie-Françoise Fave-Bonnet et Richard Etienne
marie-francoise.fave-bonnet@cahiers-pedagogiques.com
richard.etienne@cahiers-pedagogiques.com

des éléments de compréhension du symptôme de l'hyperactivité. À signaler aussi *Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel* (Jean-Marie Forget) qui propose une approche clinique des adolescents, de leur fragilité, de leur violence mise en scène ou en acte.

www.fabert.com

Les mythes philosophiques à portée des enfants

Les éditions du Cheval Vert sont nées du désir de relier littérature de jeunesse et philosophie. Les mythes de Platon, à la fois à l'origine de la philosophie et promoteurs d'un questionnement sur l'origine, sont l'occasion de récits chargés d'images qui permettent aux enfants de réconcilier raison et imagination, réflexion et sensibilité. Deux nouveaux titres viennent de paraître : *Le mythe d'Aristophane* et *L'anneau de Gyges*.

www.editionsduchevalvert.fr

Traumatismes, histoire et enseignement

Cet appel à contributions pour un ouvrage qui sera édité dans la collection *Enseigner autrement* porte sur les traumatismes dans leur multiplicité et leurs relations polymorphes à l'histoire. Comment faire comprendre sans stigmatiser les Conquistadores, les violences faites aux Amérindiens ? Comment saisir toutes les douleurs liées à la guerre civile espagnole ou aux grands traumatismes qui ont touché l'Asie, l'Europe ou l'Afrique ? Comment aborder encore le génocide arménien ou cambodgien ? Ce volume souhaite interroger la profondeur de ces traumatismes en reliant réflexions et études de cas diversifiées, dans le temps comme dans l'espace, avec en référent les programmes scolaires en cours ou à venir.

Propositions de contributions à envoyer pour janvier 2011.

www.enseigner-autrement.com

Printemps des poètes, 13^e

« D'infinis paysages » : c'est le thème retenu cette année pour cette nouvelle manifestation du 7 au 21 mars 2011. Mers et montagnes, îles et rivages forêts et rivières, ciels, vents, soleils, déserts et collines, la plupart des poèmes porte comme un arrière-pays la mémoire des paysages vécus et traversés.

Comme chaque fois, les organisateurs souhaitent établir des liens étroits avec les classes de la maternelle à l'université, avec les personnels enseignants et éducatifs et les diverses structures périscolaires. Différentes ressources et outils pédagogiques sur le site.

www.printempsdespoetes.com

gues travaillant sur les quartiers populaires, comme Sylvie Tissot, Laurent Bonelli. L'ouvrage de Michel Wieviorka, *La tentation antisémite, la haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, très accessible, permet également de relativiser largement l'antisémitisme dans les classes. Après enquête, il conclut que cet antisémitisme renvoie davantage à la place de l'insulte dans la culture adolescente, à une volonté d'aller chercher le qualificatif le plus violemment insultant équivalent à « sale noir » ou « sale arabe ». « *L'enseignant leur attribue une signification, au risque de les surcharger et de renforcer des processus de construction identitaire, et donc des appartenances ou des identifications, à commencer par celles qui renvoient au conflit israélo-palestinien.* » Mais ces explications sociologisantes vont à l'encontre du sensationalisme des témoignages dont le livre « *Les territoires perdus de la république* » paru en 2003 est le meilleur exemple.

— *À lire l'état des lieux proposés, on a le sentiment d'une école agressée par des revendications extérieures, les « pressions communautaristes », auxquelles il faudrait trouver le moyen de faire face.*

Le terme de « communautarisme » est un néologisme essentiellement polémique et chargé négativement. Il n'appartient pas au vocabulaire de la sociologie. Après le 11 septembre 2001, le danger « communautariste » rejoint celui du différentialisme culturel. Il permet de gommer les critères socio-économiques de la discrimination et de la ségrégation. Ainsi, dans le rapport du HCI, les quartiers populaires qualifiés de « certains territoires » ou de « cités » sont réduits à leur dimension ethnico-religieuse. Il y est même question de « communautarisme identitaire ». De la sorte, le rapport valide le flou lexical qui existe sur les élèves qui y sont scolarisés : « immigrés », « étrangers », « enfants d'immigrés », « issus de l'immigration », quand on sait que la plupart des élèves des collèges des quartiers populaires sont enfants de parents de nationalité française. Ce rapport est un condensé très maladroit d'assignations identitaires.

Pour autant, l'ethnicité n'est pas absente des rapports sociaux scolaires. Par « ethnicité », il faut entendre ici la mobilisation volontaire de l'argument « ethnique » dans le cadre des rapports sociaux. Chez les élèves, cela s'illustrera par des remarques du type « Algérie en force », « Renois/Céfrans », par des interpellations ethnicisées entre pairs. La question est certes sensible, mais mérite d'être abordée sereinement et scientifiquement. Il faut commencer par s'interroger sur la manière avec laquelle les débats publics viennent agir sur ces rapports sociaux dans l'école ; comment ils les orientent, cristallisent des *entre-soi*, les infléchissent vers des modes plus exclusifs et fermés. Les conclusions du HCI participent de cette construction

de catégories de pensées essentialisantes.

— *Les auteurs du rapport proposent de renouer avec une histoire scolaire comme « fabrique de la nation », « donnant le sentiment de faire partie d'un même peuple ». Une prescription bien lourde pour les enseignants, non ?*

Toute la démonstration de la partie scolaire du rapport vise à redonner à l'école sa fonction de creuset au service de l'identité nationale. En cela, il est fidèle à la ligne politique gouvernementale : dans une lettre de cadrage adressée en avril 2008 au ministre Éric Besson, il est demandé explicitement la réquisition des programmes scolaires. Les programmes actuels d'histoire de l'école primaire en sont une belle illustration dans le retour qu'ils opèrent à une écriture caricaturale et réactionnaire de la légende républicaine. L'identité nationale est la réponse apportée aux « incivilités » et au « malaise identitaire ». Cette croyance dans les vertus d'un roman national qui fonctionnerait comme la matrice identitaire s'explique par les finalités traditionnellement assignées à l'histoire scolaire³ : accompagner l'édification d'une conscience politique et d'une citoyenneté. Les grincements ou crispations autour de la question du roman national révèlent alors les tensions autour des évolutions du projet scolaire. L'école est un lieu fondamentalement politique et les savoirs scolaires sont porteurs de projets politiques. Croire encore que les « héros » nationaux (Vercingétorix, Clovis, Jeanne d'Arc...), les gestes glorieux prétdument sacrificiels (Guy Môquet), ou les vertus de l'âme de la France peuvent faire rêver nos élèves relève d'un acte de foi idéologique : celui de la mise en avant d'une citoyenneté purement adhésive aux valeurs véhiculées par le pouvoir. En revanche, insister sur l'intelligibilité des moments historiques, sur le rôle des acteurs sociaux comme moteurs de l'histoire, sur les vertus du doute et du débat, et enfin sur une ouverture au reste du monde n'est pas céder à un tiers-mondisme ringard comme le suggère le rapport HCI, mais admettre que la citoyenneté doit être avant tout critique, que le projet politique de l'école est celui d'un universalisme qui se redéfinirait par l'acceptation des différences et de la conflictualité, et non plus par sa quête du consensus mou.

Laurence de Cock

Professeure d'histoire-géographie en lycée
à Nanterre (Hauts-de-Seine),
présidente du Comité de vigilance face
aux usages publics de l'histoire (CVUH)

¹ Association des professeurs d'histoire-géographie.

² L'école face à l'obscurantisme religieux, 20 personnalités commentent un rapport choc de l'éducation nationale, Max Milo, 2006.

³ Cf. Laurence de Cock, Emmanuelle Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, 2009.

Dossier

La vie scolaire : l'affaire de tous ?

Coordonné par Patrick Hubert



« En général, on ne voyait pas loin autour de soi ; à quelques centaines de mètres, tout paraissait finir en espèces d'épouvantes vagues, en crêtes blêmes qui se hérissaient, fermant la vue. On se croyait toujours au milieu d'une scène restreinte, bien que perpétuellement changeante ; et, d'ailleurs, les choses étaient noyées dans cette sorte de fumée d'eau qui fuyait en nuage, avec une extrême vitesse, sur toute la surface de la mer.

Mais, de temps à autre, une éclaircie se faisait vers le nord-ouest, d'où une saute de vent pouvait venir : alors une lueur frisante arrivait de l'horizon ; un reflet trainant, faisant paraître plus sombre le dôme de ce ciel, se répandait sur les crêtes blanches agitées. »

Pierre Loti, *Pêcheur d'Islande*.

Une école bien vivante

Patrick Hubert

Sept ans après le précédent numéro consacré à ce thème¹, qui reste d'actualité pour l'essentiel, voici un nouveau dossier dont la « vie scolaire » est le héros.

Intraduisible mot à mot en langue étrangère, la vie scolaire désigne un concept spécifique de l'enseignement secondaire français. Curieux assemblage de termes dont les représentations sont multiples. Ludovic Brault nous propose comme définition : « une organisation dédiée à l'élève et à sa famille, à laquelle sont associés tous les personnels de l'établissement, afin de construire du lien pour vivre ensemble ». Ce dossier nourrit l'ambition d'explorer largement les problèmes touchant à la vie quotidienne des élèves dans les établissements, au-delà de l'organisation traditionnellement en charge de les gérer, en donnant la parole à bien d'autres acteurs que les seuls CPE.

Depuis cinquante ans, la vie scolaire est en perpétuelle évolution (partie 1). Grâce à une constante dynamique dans l'innovation, que nous rappelle Christian Vitali en ouverture, elle a su s'appuyer sur ses erreurs et échecs pour intégrer la planète « éducation » dans l'espace pédagogique. Mais si la vie scolaire est devenue incontournable et a gagné en légitimité, les CPE ne doivent pas, ne peuvent plus rester confinés à des actions sans lien avec les enseignements.

Pourtant le CPE ne saurait être seul maître à bord (partie 2). Très sollicité, comme certains auteurs nous le décrivent avec humour, il travaille en partenariat, intervient de plus en plus devant des groupes d'élèves. Deviendrait-il alors « professeur d'éducation » ? Des assistantes d'éducation évoquent leur statut, les difficultés, mais aussi l'importance de leur travail au contact des élèves, faisant d'eux de vrais partenaires du système éducatif. Si la fonction fait parfois débat, une chef d'établissement, s'appuyant sur ses expériences, plaide pour que tout établissement bénéficie d'au moins un poste de CPE.

Quelques aspects nouveaux de la vie scolaire particuliers sont ensuite évoqués (partie 3) : quelle place pour la vie scolaire dans le socle commun, comment les CPE peuvent-ils assurer leur part dans sa validation ? Comment se débrouiller de la généralisation des appareils électroniques portables, ordinateurs ou téléphones, qui posent bien de nouveaux problèmes ?

Comment réagir face à la pénétration du droit dans l'école ? Mikaëla Cordonnier a mis au point un protocole associant dimensions éducative et procédurale pour que la banalisation des exclusions de cours soit l'occasion pour le CPE, avec d'autres, d'éduquer l'élève à la citoyenneté. Plus polémique est le bilan que dresse Gabrielle Lamotte de l'introduction de la note de vie scolaire : au-delà des contradictions et des difficultés pratiques qui ont accompagné sa mise en œuvre, a-t-elle un réel intérêt pédagogique pour l'élève ?

Pirouette finale, le dossier s'achève sur une partie décrivant des problèmes de vie scolaire dans lesquelles les acteurs se passent totalement, ou presque, du CPE ! Soit qu'il n'y en ait pas, de fait comme en école élémentaire, ou par choix comme au collège Clithène de Bordeaux ou au Clept de Grenoble, sans pour autant que la vie scolaire ne soit prise en compte selon des procédures dont les collèges et lycées « ordinaires » pourraient parfois s'inspirer. Soit que enseignants, assistants d'éducation, animateurs socioéducatifs, ou même les élèves avec le statut de délégués ou de médiateurs, résolvent certains des problèmes de vie scolaire rencontrés sans faire appel au CPE, mettent en place des dispositifs spécifiques qui concourent à faire grandir les jeunes et à les préparer à devenir des adultes responsables de leur... vie !

Patrick Hubert
Conseiller principal d'éducation en collège en Saône-et-Loire

Pour réagir à ce dossier, dans son ensemble ou à un article en particulier, vous pouvez contacter la rédaction en chef à l'adresse crap@cahiers-pedagogiques.com.

¹ Existe-t-il une vie scolaire ? Cahiers pédagogiques n° 415, juin 2003. Disponible en format PDF depuis la boutique de notre site.

1- Quel cap dans les intempéries ?

Aux confins de la classe, au cœur des évolutions de l'école

Christian Vitali

Retour sur cinquante années de « vie scolaire », des ambitions rénovatrices portées à l'origine au pragmatisme d'aujourd'hui : au travers de ces mutations, un espace devenu indispensable pour la communauté éducative, au service de la vie collective et de la socialisation démocratique des jeunes.

Alors que l'on assiste à une forte usure du vocabulaire de la réforme et qu'on n'hésite pas à présenter sous de nouveaux vocables des dispositifs déjà anciens, on constate que la « vie scolaire », telle qu'elle s'est mise en place dans les établissements à partir des années 1960, se maintient. On interroge son actualité, mais il faut évoquer aussi ses adaptations, ses mutations. En période de turbulences institutionnelles, à défaut d'un avenir assuré, la capacité d'innover est peut-être la clé de sa longévité.

Si, pour nous, la vie scolaire conserve aujourd'hui sa pertinence, c'est parce qu'elle a gardé la dynamique de ses origines, mais aussi parce qu'elle a su l'adapter aux exigences des établissements, confrontés à des enjeux libéraux, consuméristes, sociaux et politiques.

Les promesses non tenues

Lorsqu'elle apparaît dans le cadre de la rénovation de l'enseignement technique prévue par la loi Berthoin de 1959, puis dans les projets de transformation de

l'école, entre 1963 (création du collège d'enseignement secondaire) et 1975 (le collège Haby), la vie scolaire constitue le fer de lance de la réforme de l'école démocratique. Elle rejoint un courant de rénovation beaucoup plus large qui veut transformer les contenus, les formes et les modalités de l'école traditionnelle : balayer le style disciplinaire et la culture sclérosée qui lui est attachée pour faire place à l'épanouissement de l'élève, faire tomber les barrières de

vant des collèges d'enseignement technique, des circulaires sur les délégués de classe, les conseils de classe, les foyers sociaux éducatifs sont publiées en urgence. L'innovation est brutale : en trois mois, elle ouvre des lieux d'expression démocratique et crée des espaces d'autonomie. En 1970, les surveillants généraux deviennent conseillers d'éducation, le travail autonome dans les CDI est promu, comme l'orientation individualisée et prolongée.

Au début des années 1970, la vie scolaire représente donc la promesse du changement de l'école : le renversement de la « forme scolaire » autoritaire et fermée au profit d'un modèle démocratique

Au début des années 70, la vie scolaire représente donc la promesse du changement de l'école : le renversement de la « forme scolaire » autoritaire et fermée au profit d'un modèle démocratique inspiré de l'éducation nouvelle.

la contrainte pour laisser libre cours à l'autonomie et à la liberté de l'élève.

Après l'explosion contestatrice de 1968, l'institution est condamnée à la réforme. S'inspirant du modèle inno-

tique inspiré de l'éducation nouvelle, de l'éducation populaire et de l'animation culturelle. C'est l'idée d'une école ouverte sur la société, libertaire, organisée librement par les élèves eux-mêmes,

basée sur l'hédonisme et l'apprentissage de l'autonomie. Les maîtres à penser de l'époque sont Carl Rogers, le père de la non-directivité (*« Liberté pour apprendre »*) et Georges Lapassade, le promoteur de la pédagogie institutionnelle. Dans les centres de formation, on ne parle que de John Dewey, Célestin Freinet et Alexander Neill, l'enfant terrible de la pédagogie, le bouillonnant créateur de l'école de Summerhill. Il n'est question que d'expérimentations, d'animation, d'autonomie. Le vrai levier de l'éducation, ce n'est plus l'autorité et la discipline, mais la liberté, la créativité, la confiance en l'enfant. L'objectif de l'école, ce n'est plus de transmettre des savoirs figés, c'est de construire des aptitudes individuelles et sociales. Libérer le sens des initiatives. Assumer des responsabilités. S'appropriant ces idées, la vie scolaire devient alors le lieu emblématique du renouvellement de l'école. Le lieu de la refondation de la relation éducative à partir de laquelle, comme une tache d'huile, l'école va parachever sa « révolution démocratique ».

Malheureusement, pour des raisons complexes, liées à la crise économique des années 1970, mais aussi à l'immense décalage des idées nouvelles avec la réalité et à l'inexpérience de leurs promoteurs, force est de constater l'échec. Tout en s'assouplissant, la tradition disciplinaire reprend de la vigueur. Les parents revendentiquent des formes scolaires plus classiques, des contenus académiques et des certifications reconnues sur le marché social des diplômes. L'échec de la réforme se traduit par la résistance de l'école qui refuse de se laisser envahir par les idées libérales qui s'installent dans la culture. En tous cas, ce n'est pas parce que la société, que les enfants changent, que l'école doit changer. Même si ce n'est plus avec le même enthousiasme triomphant, l'école entend conserver ses valeurs sûres : des contenus solides, des méthodes basées sur l'obligation, l'effort et le mérite, une relation impersonnelle et autoritaire. L'idéal républicain, même s'il est un peu écorné, s'impose aux formes émergentes de la pédagogie démocratique. Cependant, s'il n'est plus question d'inventer un nouveau style d'école, reste le problème de la gestion scolaire et sociale des nouveaux publics de la démocratisation. Ce hiatus entre l'école et son public n'est pas réglé avec le retour des référents républicains, bien au contraire. On découvre peu à peu les dégâts de l'échec scolaire, de l'indiscipline et des incompréhensions

qui s'installent entre les enseignants et les publics de la nouvelle génération.

L'innovation dans les lieux de vie

La vie scolaire perdure malgré tout. D'abord parce qu'elle est ancrée dans l'organisation générale de l'établissement, dans des fonctions au cœur de la tradition scolaire : le contrôle de l'assiduité, l'internat, la demi-pension, la permanence, etc. Sans s'y retrancher, elle développe dans les « lieux de vie » sa dynamique de rénovation et d'adaptation à la nouvelle culture individualiste qui change l'allure de nos établissements. Peu à peu, des self-services, des lieux d'accueil et des pôles de convivialité représentent autant de changements qui colorent l'atmosphère et enrichissent la vie sociale dans l'établissement. Ensuite parce que la vie scolaire devient une instance à part entière de l'établissement. Un espace intermédiaire

scolaire conquiert sa légitimité sur le terrain de la médiation. En travaillant sur les difficultés, elle permet, au moins en apparence, de valider la « forme scolaire ». C'est peut-être là l'hypothèque de la vie scolaire : a-t-elle contribué à retarder une éventuelle réforme démocratique ? Nul ne peut le savoir.

Le programme de la vie scolaire

Cependant, dès les origines, et tout en accompagnant le mode de socialisation républicaine marqué par la forme scolaire traditionnelle, l'exigence de la discipline et de l'autorité, la vie scolaire se présente comme une approche alternative de l'élève. Malgré tous les problèmes que cela pose dans un univers éducatif qui n'est pas fait pour cela, la vie scolaire est incontestablement le lieu d'apprentissage de la citoyenneté démocratique¹. Elle dispose d'un arsenal réglementaire suffisant, construit au

Avec ses outils propres fondés sur l'écoute, le dialogue, les modalités de la socialisation démocratique, elle constitue un espace de médiation qui permet de maintenir l'unité de la communauté scolaire.

qui réduit le fossé entre les élèves et le monde des adultes. Médiatiser le divorce qui s'infiltre dans l'établissement et qui exige, à terme, un nouveau principe de cohérence en phase avec les publics scolaires de la démocratisation. La vie scolaire permet de faire cohabiter dans l'école deux modèles de socialisation radicalement différents : le contrôle issu de la tradition scolaire, et l'évaluation liée à l'approche éducative, c'est-à-dire celui de la vie scolaire. Dès la fin des années 70, elle s'inscrit dans une procédure d'accompagnement des nouveaux publics. À côté de l'organisation des espaces et des temps de l'enseignement, elle répond aux attentes des enseignants, des élèves et des parents d'élèves pour éviter la rupture. Avec ses outils propres fondés sur l'écoute, le dialogue, les modalités de la socialisation démocratique, elle constitue un espace de médiation qui permet de maintenir l'unité de la communauté scolaire. En 1982, « la collaboration avec le personnel enseignant » devient une fonction explicite de la vie scolaire. C'est l'échange d'informations autour de l'élève, la compréhension de ses difficultés, son suivi scolaire jusqu'au conseil de classe et l'aide que l'on pourra lui apporter qui temporelisaient la relation éducative. A défaut d'une réforme profonde, la vie

fil du temps, qui lui permet d'initier à l'ensemble des formes de citoyenneté à l'œuvre dans la vie civile.

- Le système représentatif. L'élection des délégués de classe donne accès à une représentation transversale, de la classe jusqu'à l'instance délibérative du conseil d'administration. Les élèves peuvent ainsi s'exprimer sur le règlement intérieur de l'établissement.

- Le système associatif qui permet, par l'intermédiaire du foyer socioéducatif ou de la maison des lycéens (1991) de créer une vie culturelle autonome, organisée et démocratique au sein de la vie scolaire.

- L'heure de vie de classe, instaurée en 2000, constitue un espace de démocratie directe dans lequel les élèves peuvent se concerter et interpeler directement l'organisation scolaire.

- Le conseil pour la vie lycéenne (CVL). Au lycée, le système représentatif se double d'un système paritaire. Censé débattre de questions opposant les adultes et les élèves, le CVL s'exprime souvent sur le partage des rôles entre partenaires de la communauté éducative.

Ces formes démocratiques en acte ont un rendement éducatif modeste, car

elles sont faiblement accompagnées. Les élus sont isolés dans leurs démarches. Ils sont assimilés à des représentants de plein exercice au lieu d'être considérés comme en apprentissage, protégés et guidés dans le cadre de leurs fonctions. D'une façon générale le système d'expression des élèves est souvent raillé de même que l'initiation au débat, l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) qui lui est rattachée. Bref, l'éducation aux formes de la citoyenneté démocratique n'a pas bonne presse dans l'école. Ce n'est pas étonnant : démocratie et forme scolaire sont antinomiques. Mais c'est pourtant le challenge que mène la vie scolaire depuis plus de quarante ans, avec persévérance et conviction.

Le cœur de la vie scolaire est ainsi relié aux compétences 6 et 7 du socle commun. Ce programme éducatif est articulé aux formes pédagogiques traditionnelles concernant les savoirs, mais aussi aux formes plus vives de la socialisation dans la vie scolaire : le respect des personnes et des lieux, les obligations scolaires de base (l'assiduité, le comportement adapté, le travail à la maison), les règles communes du règlement intérieur. Depuis 2006, ce travail de socialisation est évalué dans le cadre de la note de vie scolaire. Cette évaluation est établie sur la base d'une concertation avec le professeur principal, le CPE, le chef d'établissement et parfois les élèves eux-mêmes. Cela constitue une garantie d'objectivité qui n'est pas pensable sans la volonté innovante de construire un véritable processus de socialisation démocratique.

Une philosophie démocratique de la réforme

La vie scolaire n'est donc pas, comme on l'a dit, un « supplément d'âme ». C'est un espace hybride de pratiques éducatives qui s'inscrit dans le programme d'acquisition des compétences sociales et civiques de l'enseignement secondaire. On voit aujourd'hui la planète « éducation » se rapprocher et s'intégrer dans l'espace pédagogique. Cette articulation ne s'explique pas seulement par la dynamique d'innovations de la vie scolaire. C'est d'abord parce que l'idée de la vie scolaire repose sur une philosophie démocratique de la réforme qui se met en place à l'époque du plan Langevin-Wallon (1947) et qui trouve aujourd'hui de vrais échos dans des dispositifs institutionnels opératoires et consensuels. Comme la plupart des réformes, la vie scolaire s'inspire de l'idéal européen d'une éducation libé-

rale, centrée sur l'individu. Il s'agit bien de mettre l'élève au centre du système, de lui apporter des compétences de base élevées grâce à des apprentissages efficaces. C'est en ce sens que la vie scolaire tend à glisser de l'espace collectif, où elle était amarrée, à la vie de l'élève qui devient une préoccupation centrale dans l'école démocratique².

Ce glissement porte au premier plan le problème de l'éducation. Le souci de la socialisation démocratique prend une nouvelle dimension dans la mesure où la dynamique groupale, sociale s'efface au profit de la liberté et de la responsabilité individuelle. C'est pourquoi la vie scolaire revient à l'actualité : parce qu'elle pose clairement les questions éducatives et parce que, pour la première fois, on assiste au rapprochement des deux paradigmes. La vie scolaire pactise avec l'enseignement au nom d'une politique éducative soigneusement tracée et urgente. De même que contrôle et évaluation doivent, dans le même temps, trouver une articulation conceptuelle qui scelle définitivement la cohérence globale de l'établissement scolaire.

vilités ou de prévenir du décrochage, la question est toujours celle du travail collectif. Il s'agit de remailler la communauté éducative, de tisser des liens avec les enseignants et les parents et de naviguer aux frontières de l'organisation scolaire. La vie scolaire agit aux confins de la classe. Elle bricole dans les marges pour continuer à scolariser des élèves en rupture, imprévisibles, parfois ingérables³. Pour ces élèves en grande difficulté, il faut puiser dans d'autres ressources, aller au-delà des limites géographiques de l'établissement, construire des partenariats, coordonner des actions complexes avec d'autres institutions, négocier, contractualiser, laisser du temps, évaluer et se contenter au final d'un résultat... médiocre. Mais c'est dans ces situations que l'on perçoit le cœur de l'originalité de la vie scolaire. Un espace d'innovations construit sur une double exigence : une méthode qui relève de la nouvelle gouvernance de l'établissement et une éthique de l'institution. La vie scolaire, c'est la nécessité de croire en l'avenir de chacun et de mettre tout en œuvre pour le réaliser.

Il s'agit de remailler la communauté éducative, de tisser des liens avec les enseignants et les parents et de naviguer aux frontières de l'organisation scolaire. La vie scolaire agit aux confins de la classe.

Mais ce mouvement reste encore, faut-il le dire, inachevé. Il ne suffit pas d'évoquer la question éducative : il faut s'y confronter et cela concerne autant l'enseignement que les parents, voire la société elle-même.

Naviguer aux frontières de l'organisation

Enfin, pour le dire simplement, ce qui fait l'enjeu de la vie scolaire aujourd'hui c'est son aspect pragmatique et ouvert. Un espace d'innovations qui ne se contente pas de poser des questions, mais qui, sur le terrain, avance avec les moyens du bord, s'accommode des mutations politiques et sociales de l'établissement scolaire pour débloquer la cause éducative. La vie scolaire n'attend pas le grand soir de la réforme, car elle est déjà sur la crête de l'innovation aux prises avec des problèmes difficiles : comment garantir la paix civile dans l'établissement ? Comment garder à l'école ceux qui décrochent ?

Dans les deux cas, s'agissant de juguler la petite violence, de limiter les inci-

On ne pouvait pas, comme on l'a cru dans les années 60, un peu naïvement, faire émerger d'un coup la pédagogie démocratique. La réforme naît d'un laborieux travail au sein de la périphérie du système. Il en est de la réforme comme de l'éducation : on n'économise pas la temporalité. Ces illusions des années 1960 nous font dire en 2010 que si la vie scolaire n'était pas en avance sur son temps, en revanche, il lui appartient de savoir attendre son heure.

Christian Vitali

CPE en lycée à Caen, IUFM de Basse-Normandie

¹ Guy Vincent, *Recherches sur la socialisation démocratique*, Presses universitaires de Lyon, 2005.

² Alain Picquenot, Christian Vitali (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.

³ Nicolas Euriat, Hervé Lhotel, et Eirick Prairat (dir.), *L'école et ses transformations*, Presses universitaires de Nancy, 2009.

Des éducateurs « performants » ?

Sylvie Condette

Projets, performances, résultats, évaluations, indicateurs : des prescriptions envahissantes, au détriment de l'éducatif, ou des opportunités pour repenser le travail dans le sens de l'intérêt collectif ? Le dernier mot sera aux acteurs.

Si la vie scolaire reste en partie « une auberge espagnole », où l'on ne trouve que ce que l'on y apporte, elle semble aujourd'hui entrer dans une phase transitoire, en lien avec la mise en œuvre de réformes au sein de l'Éducation nationale comme dans l'administration publique dans son ensemble dans le cadre de la loi organique relative à la loi de finances (Lolf) d'aout 2001. Les établissements scolaires doivent désormais travailler autrement, dans une démarche de projet visant à la fois à créer de la cohérence interne, mais aussi à rendre des comptes sur l'utilisation de l'argent public. La Lolf induit aussi un mode de gestion par la performance, mesurée à partir d'indicateurs précis. Ainsi, le programme 230, dédié à « la vie de l'élève », se décline en cinq actions toutes préalablement budgétisées, assorties d'objectifs et de moda-

lités d'évaluation : 1) vie scolaire et éducation à la responsabilité, 2) santé scolaire, 3) accompagnement des élèves handicapés, 4) action sociale, 5) accueil et service aux élèves. Pour illustration, l'objectif « favoriser l'apprentissage de la responsabilité et de la vie collective » s'appuie sur trois indicateurs : 1) la proportion d'élèves ayant obtenu au collège l'attestation de formation aux premiers secours, 2) le taux de participation des lycéens aux élections des « comités de vie lycéenne », 3) le pourcentage d'élèves détenteurs d'une licence d'association sportive d'établissement.

Projet de la vie scolaire et dérive techniciste du travail éducatif

La notion de projet de la vie scolaire peut se révéler bien utile, à la fois pour identifier les besoins de l'établissement dans le domaine éducatif, mais

aussi pour mieux comprendre le sens des tâches réalisées, pour recenser les actions menées, en évaluer la portée, en clarifier les enjeux et envisager des améliorations. Mais elle se place aussi, et l'on peut légitimement s'en inquiéter, dans une logique de plus en plus gestionnaire qui tend à mettre l'accent sur l'obligation accrue de résultats. Dans cette perspective, la mission éducative de l'école, qui s'inscrit dans la durée, qui demande du temps pour que les élèves comprennent la démarche initiée, s'approprient les connaissances et les valeurs transmises, risque de se trouver réduite à une logique purement quantitative où les chiffres prévalent.

Parallèlement, l'accent est porté sur les performances individuelles des personnels, valorisées par les autorités hiérarchiques, et qui auront des incidences sur la carrière professionnelle et les possibles promotions offertes. Ces différents éléments d'appréciation de la qualité du service rendu, s'ils présentent l'intérêt de motiver les personnels, de les rendre peut-être plus

Du surveillant général au professeur d'éducation

La fonction de conseiller principal d'éducation (CPE) est une spécificité française, dont l'arbre généalogique remonte au Moyen Âge, où l'on éprouvait déjà le besoin d'encadrer, de surveiller et de châtier les élèves.

La branche directe est celle du « surveillant général ». La trilogie de Jules Vallès (*L'enfant*, *Le bachelier*, *L'insurgé*) donne un aperçu émouvant de ce que pouvait recouvrir la fonction. Cette image a longtemps pesé sur la profession. Il est intéressant de noter une évolution comparable à certains égards avec le corps des professeurs d'éducation physique et sportive issus des anciens maîtres d'armes, dont l'image militaire ressemble à celle de nos « surgés », souvent recrutés dans les mêmes rangs. L'évolution du statut de ces deux professions donne une dimension croissante aux aspects éducatifs : le « prof de gym » devient professeur d'*éducation physique et sportive* ; le « surgé » devient conseiller principal d'*éducation*. Le changement d'appellation montre une volonté de rupture en termes d'images et de pratiques.

L'histoire des sanctions éclaire cette mutation. La place accordée à la sanction rappelle au début du XIX^e siècle le langage des traditions militaires et monacales : où l'on parle d'arrêts, de prison, de férule, de privation. Bien que les punitions corporelles soient interdites par le règlement général des lycées du 10 juin 1803, elles restaient monnaie courante. Le surgé n'est alors que le spécialiste de la discipline. Les pratiques relèvent plus du dressage : on redresse le corps par la contrainte. L'éducation consiste à soumettre les âmes. Ces méthodes sont critiquées, et l'on assiste à la « lente pacification de l'espace scolaire » décrite par Eirick Prairat.

Le CPE apparaît désormais aussi comme un animateur de séances éducatives auprès des élèves. Même s'il doit être ferme auprès des élèves, il doit aussi être à leur écoute, être capable de mener des actions de groupe. Les corps d'inspection attachent une grande importance à cette capacité à former des élèves, demandant à observer les CPE conduisant des activités d'un groupe d'élèves. Le CPE devient un « professeur d'*éducation* », menant des séances s'inscrivant dans une démarche de projet, répondant à des objectifs, étant évaluée dans une démarche de progression. Le CPE est certainement à un tournant de son histoire. Tout comme le bibliothécaire est devenu documentaliste puis professeur documentaliste, pourquoi le surveillant général devenu CPE ne deviendrait-il pas professeur d'*éducation* ?

Même si le CPE garde certaines prérogatives issues de l'histoire de la profession comme la gestion des élèves absenteïstes, des retardataires et des élèves déviants (ce qui arrange tout le monde), il doit aussi s'occuper des autres élèves. La profession a la volonté de ne pas se laisser enfermer dans un simple rôle disciplinaire ou d'animateur de « clubs », mais de participer à l'élaboration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au même titre qu'un enseignant, en particulier dans le cadre défini par les compétences 6 (compétences civiques et sociales) et 7 (autonomie et initiative) du socle commun.

Alain Béchet
CPE en lycée au Havre (Seine-Maritime)

innovants, peuvent aussi entraîner des stratégies individuelles susceptibles de porter préjudice à des actions éducatives jugées bien peu rentables. En effet, quel adulte de l'établissement passera du temps chaque semaine à animer un club dans le cadre du foyer socioéducatif ? Quel adulte acceptera de participer à la formation des délégués de classe ? Ne se dirige-t-on pas vers un repli professionnel uniquement axé sur quelques priorités rémunératrices ?

Et que dire des collaborations, souhaitables on le sait, entre les personnels ? N'y a-t-il pas contradiction entre une logique de carrière individuelle et la nécessité de travailler collectivement ? Ces questions montrent toute l'ambivalence des réformes en cours qui à la fois mettent l'accent sur la rentabilité en éducation, sur la performance individuelle et gardent, malgré tout, un souci affiché du bien commun. Il y a sans doute un équilibre à penser entre ces dimensions à priori peu compatibles.

Redonner forme et sens au travail éducatif

Un projet spécifique pour la vie scolaire, articulé au projet d'établissement, peut redonner un contenu structuré et du sens au travail éducatif en créant du lien et de la complémentarité entre les actions menées, en délimitant leur champ et en établissant les possibles collaborations, en évitant aussi leur morcellement ou leur juxtaposition. Il peut mobiliser et fédérer les personnels et les élèves autour d'actions communes, en encourageant les collaborations qui redonnent du sens à l'action éducative. Il peut créer de la discussion, multiplier les possibilités de débats et tendre vers un agir communicationnel construit et pertinent, propice à l'émergence de propositions utiles pour les élèves. Par exemple, si l'attribution de la note de vie scolaire en collège se réduit parfois à une concertation rapide, en fin de trimestre, entre le professeur principal de la classe et le conseiller principal d'éducation, elle peut aussi donner lieu à un travail de réflexion et d'échanges pour qu'enseignants, CPE et élèves établissent ensemble les critères d'évaluation qui détermineront la note trimestrielle. On passe ainsi d'une formalité administrative à une activité éducative qui gagne en légitimité parce qu'elle est l'aboutissement d'un travail collectif à visée éducative. Les exemples pourraient se multiplier, autant d'occasions de travailler autrement et de faire progresser les élèves dans les apprentissages

ges et dans la prise de responsabilités. Force est de reconnaître qu'activités pédagogiques et éducatives sont intrinsèquement liées, parce que l'acte pédagogique est aussi un acte éducatif, et inversement, l'éducatif trouve pleinement sa place parce qu'il se développe en complémentarité du pédagogique.

Cette dynamique enclenchée ne doit pas masquer les difficultés liées à une certaine lassitude professionnelle qu'il n'est pas rare de rencontrer, conséquence directe des formes croissantes d'implication contrainte au travail.

Dans cette culture du rendement, l'impression dominante est qu'il faut sans cesse être consentant et s'impliquer davantage sans pour autant attendre en retour une quelconque reconnaissance de la tâche effectuée.

Sylvie Condette

Maitre de conférences en sciences de l'éducation, laboratoire Profeor-Cirel (EA 4354), université de Lille 3

Nouer des liens, démêler les conflits

Ludovic Brault

Élèves, parents, enseignants : autant de représentations de la « vie scolaire » qu'il faut faire évoluer au quotidien pour favoriser la compréhension mutuelle, construire patiemment un cadre cohérent, partagé.

La vie scolaire : pour les élèves, un endroit où l'on vient régulariser ses absences et ses retards, s'informer sur les absences des enseignants. Les collégiens, plus particulièrement, y verront un endroit où, tapi dans l'ombre de son bureau, le conseiller principal d'éducation sévit...

Pour les enseignants, un lieu où l'on vient faire état des difficultés que l'on rencontre avec les élèves, mais aussi chercher des informations sur l'organisation de l'établissement. Quand une alchimie s'établit entre l'enseignant et le CPE, le bureau de celui-ci est un endroit privilégié où il est permis de vider son sac et d'être écouté. Malheureusement la vie scolaire reste trop souvent dans l'imaginaire collectif le service d'urgence de l'établissement auquel on doit faire appel quand la situation en classe se dégrade ou vers lequel on dirige les élèves que l'on ne veut plus voir en classe.

Pour les parents d'élèves, on constate, à regret, que la vie scolaire se résume à sa partie purement disciplinaire, à l'aspect « surveillance ».

Un lieu central de la communauté éducative

La vie scolaire est un service tourné en direction des élèves, qui devrait être l'affaire de toute la communauté éducative. Elle prend place discrètement aux côtés des élèves afin de leur permettre d'étudier, d'évoluer et de grandir, en sécurité, dans le respect des règles collectives. Du simple rappel des règles à l'écoute des individus en souffrance (élève, professeur ou parents), en passant par la gestion de l'assiduité des élèves et l'organisation fonctionnelle de l'établissement, la vie scolaire, véritable cœur du système scolaire, prend une place prépondérante dans un établissement secondaire. Elle n'appartient pas à un groupe restreint de personnes, mais

à tous les acteurs de l'établissement, et de leur implication dépendra le climat de l'établissement scolaire.

Pédagogie versus éducation ?

Il est trop souvent mis une distance entre pédagogie et éducation. La première serait le propre de l'enseignant, la part éducative étant du ressort de la vie scolaire et en particulier des CPE. Même si cette idée tend à disparaître, notamment dans des établissements difficiles où l'entraide est nécessaire et où le partage des savoir-faire est important, beaucoup considèrent encore la part éducative comme faisant partie des basses besognes que le prestige du titre d'enseignant ou de chef d'établissement ne permet pas de prendre en charge.

Or, l'expérience montre que les deux sont complémentaires. Comment les

laire un rôle moins restrictif que celui de « garant de l'ordre ».

Entrer en pédagogie, en s'associant aux collègues enseignants pour mener diverses actions, facilite et légitime le travail de fond du CPE : nouer les contacts entre deux mondes, celui des enseignants et celui des élèves et de leurs familles, parfois diamétralement opposés et qui ont du mal à se comprendre. Le CPE est là pour expliquer les élèves aux profs et expliquer les profs aux élèves, en rappelant aux premiers que les enseignants ne sont pas des machines, mais qu'ils sont aussi faits d'émotions, et aux seconds qu'avant d'être des élèves, ils sont d'abord des adolescents avec leur personnalité et leur histoire, et que tous n'ont pas la même appétence face aux apprentissages scolaires, très

De la même façon, il est essentiel que les enseignants sortent de leur champ d'action, des cours disciplinaire pour communiquer davantage avec leurs élèves et avec les personnels de la vie scolaire. C'est en prenant en compte l'adolescent dans sa globalité et dans son individualité, en ayant une attitude positive et exempte de jugement que les enseignants obtiennent le plus de choses de lui. Penser que les adolescents peuvent ou doivent entrer au collège ou au lycée en laissant leurs préoccupations personnelles à l'entrée est vain ! Même si l'école doit protéger les élèves en empêchant que l'extérieur envahisse les locaux, il est impossible de faire fi des problématiques qui les touchent, en « sanctuarisant » les établissements.

Définir les limites

Le travail d'équipe est primordial pour créer un cadre cohérent où les adolescents savent qu'ils trouveront des adultes qui leur poseront des limites qui aient une valeur collective et non pas individualiste. Rien n'est plus déstructurant et déstabilisant pour des adolescents que d'être confrontés à des adultes qui ne s'entendent pas, qui sont inconsistants dans leurs exigences.

Les liens entre la pédagogie et l'éducation doivent continuer de se resserrer et les acteurs du système scolaire doivent tout mettre en œuvre, dans le respect et l'exigence réciproques, pour que l'enseignement reste inscrit dans le cercle de l'humain, pour que les rapports entre enseignants, parents, élèves et vie scolaire s'inscrivent davantage dans une confiance mutuelle.

Ludovic Brault

Conseiller principal d'éducation en collège
à Marseille

La vie scolaire reste trop souvent dans l'imaginaire collectif le service d'urgence de l'établissement auquel on doit faire appel quand la situation en classe se dégrade ou vers lequel on dirige les élèves que l'on ne veut plus voir en classe.

enseignants peuvent-ils prétendre faire passer le savoir disciplinaire si les conditions d'écoute ne sont pas instaurées dans la classe ? De la même façon, comment le CPE peut-il travailler efficacement avec les élèves et leurs familles sans tenter de comprendre les difficultés rencontrées par ses collègues enseignants au sein de leur classe ? Il est donc primordial que les spécialistes de la pédagogie et les spécialistes de l'éducation acceptent d'entrer dans le domaine de l'autre et d'échanger ; il est primordial qu'un dialogue et une confiance réciproque puissent s'instaurer entre le service de la vie scolaire et les enseignants, dialogue d'autant plus facile à mettre en place que la direction de l'établissement accorde à la vie sco-

souvent parasités par des préoccupations personnelles.

Créer du lien

Dans mon travail quotidien, j'essaie de consacrer du temps à ce que j'appelle « créer du lien », en passant régulièrement en salle des professeurs, lors des récréations, des temps de pause du midi, ou tout simplement en faisant un détour pour retourner à mon bureau. Il faut avoir ses habitudes en salle des profs ! Cela me permet de retrouver les collègues, de les écouter se plaindre de tel ou tel élève, de telle ou telle classe, d'échanger sur la situation de tel ou tel élève et de discuter avec eux de toute autre chose sans rapport direct avec le collège.

CPE, un métier de rêve

(épisode 1) ----- (épisode 2)

Journée de grève, y compris pour la demi-pension. Avec l'aide de la seule assistante d'éducation présente ce jour-là, je gère depuis 11 heures, 450 élèves surexcités par la situation. Nous avons réussi à contrôler les autorisations de sortie des uns, à faire signer des décharges pour d'autres, à envoyer au réfectoire les élèves munis d'un sandwich, à faire la liste du nombre d'assiettes froides nécessaires pour ceux qui n'ont rien prévu, etc. L'AED est partie déjeuner avant la récréation. Je suis épuisée. La principale, que je n'ai vue qu'à mon arrivée à 7 h 45, histoire de vérifier s'il y avait quelqu'un à la vie scolaire, débarque et me demande :

- Vous avez déjeuné ?
- Moi étonnée de tant de bienveillance : Vous vous inquiétez pour moi ?
- Elle glaciale : Non, pour la surveillance !

En plein conseil d'administration d'un collège de 600 élèves, la gestionnaire connue pour sa paresse et son indolence se penche vers moi :

- Vous savez si c'était à refaire, je crois que je deviendrais CPE.
- Moi, interloquée : ah bon !
- Oui, c'est tout de même moins dur, vous n'avez pas de stress. Nous, on touche à l'argent, c'est le nerf sensible !

Aussi, peut-être d'abord, une question de valeurs ?

Jean-Yves Degache

Au menu de ce collège : des dispositifs élaborés et réfléchis, des acteurs mobilisés et bien coordonnés, des convictions fortes, et une bonne dose d'enthousiasme pour faire prendre la mayonnaise.

Depuis la rentrée 2008-2009, je suis conseiller principal d'éducation dans un collège appartenant à un réseau « Ambition réussite ». Je constate avec un enthousiasme non dissimulé combien travailler dans un tel contexte est un véritable laboratoire pour qui veut donner toute sa dimension à la notion de vie scolaire.

La vraie vie, ce n'est pas l'école...

Notre collège accueille des élèves dont la vie personnelle, difficile à plus d'un titre, ne leur permet pas d'être très disponibles pour répondre dans de bonnes conditions aux exigences que l'école impose pour réussir. D'autant que les parents de certains maîtrisent mal les codes de l'école, voire nourrissent à son égard une certaine appréhension. Nous avons à gérer des élèves qui ne savent pas trop pourquoi ils viennent au collège et quel sens donner à ce qu'ils y font. Ils n'accordent pas beaucoup de crédit au discours que l'école porte et sont souvent seuls pour affronter la réalité de leur scolarité. Concrètement, dans le collège, ils se laissent aller à diverses stratégies d'évitement pour résister, malmener le cadre, sans parvenir vraiment à supporter les contraintes de l'école.

Compter sur les autres

Dès les premières semaines de mon expérience dans ce collège, j'ai été frappé par la grande réactivité des collègues enseignants avec lesquels je travaille. Les événements qui ont lieu dans les salles de cours parviennent très vite aux professeurs principaux et CPE. Non pas pour pallier une autorité que le professeur maîtriserait mal, mais pour que les agissements de tel ou tel se sachent. Ainsi, chaque professeur fait ce qu'il a à faire pour construire et son autorité et le cadre de son cours, puis il partage sa réalité pour que, très vite, les élèves commettant des actes per-

turbateurs à répétition soient repérés. Nous devons donc, avec les professeurs principaux, les chevilles ouvrières autour desquelles s'organise un travail collectif pour que la trajectoire d'un élève soit rectifiée ou le climat d'une classe apaisé.

Nous n'avons pas de remèdes miracles. Nos outils sont classiques : fiches de suivi individuelles pour accompagner des élèves, fiches de classe que nous utilisons pour rassembler des informations précises sur le comportement d'un groupe d'élèves dans la classe. Nous appliquons les mêmes sanctions que partout ailleurs. Mais nous ne prenons jamais nos décisions seuls et ce travail d'équipe nous rapproche. Petit à petit, nous nous sentons moins vulnérables, nous ne sommes plus seuls face aux dérapages de nos élèves. S'installe

cative plus grande. En fait, à tous les points de vue, au niveau de chacun d'entre nous, enseignants, parents et élèves surtout, elle donne du sens.

Cette approche collective permet à chaque décision d'être connue de tous les membres de l'équipe. Elle a alors une chance plus grande de recevoir l'adhésion du plus grand nombre et d'être appliquée.

Croire dans l'éducabilité de chaque élève

Dans nos échanges avec les élèves, nous sommes moins dans le règlement de compte. Notre vigilance est grande pour centrer notre discours sur les faits et seulement les faits. Nous voulons obtenir de l'élève qu'il les reconnaîsse et parvienne à en mesurer les conséquences, sans jugement ni stigmatisation, parce qu'il est important de ne pas faire la confusion entre ce qu'est un individu et ce qu'il fait. Par cette posture nous voulons rester persuadés que chacun a en soi la richesse et le poten-

Nous parvenons à prendre plus de distance pour moins nous focaliser sur les tiraillements émotionnels que des événements, très critiques parfois, provoquent.

Cette distance permet de préserver en nous suffisamment de sérénité pour travailler plus avec l'élève que contre lui.

dans nos esprits l'idée que, même si c'est difficile parfois, il est possible d'aller de l'avant. Nous restons constructifs et renonçons moins.

L'état d'esprit qui nous anime dans nos interventions évolue. Le besoin de se préserver est moins fort, l'objectif de trouver une solution s'installe. Si bien que face aux élèves, notre discours change. Nous parvenons à prendre plus de distance pour moins nous focaliser sur les tiraillements émotionnels que des événements, très critiques parfois, provoquent. Cette distance permet de préserver en nous suffisamment de sérénité pour travailler plus avec l'élève que contre lui. C'est à ce titre que notre démarche atteint une dimension édu-

tiel pour faire autrement et progresser. Nous tenons à cette vigilance, parce que notre objectif est de convaincre l'élève de l'existence de son propre potentiel et de sa richesse personnelle. Nous faisons le pari que, porté par ce discours d'espérance scolaire, éclairé de ce qu'il perd à se laisser aller à ses dérives, l'élève prenne la responsabilité de changer en toute autonomie. D'autant que nous apportons grand soin à expliciter avec pugnacité tout ce qu'il a à gagner à jouer le jeu de l'école pour grandir et se construire, pour connaître le monde qui l'entoure et y trouver sa place.

Si bien qu'ainsi conçu, chaque moment où nous faisons un point, où nous posons une sanction, est le temps

d'une remise en cause pour un nouveau départ.

Des exclusions pour mieux revenir

C'est le cas jusque dans nos sanctions les plus lourdes. Dans le cadre des décisions d'exclusion temporaire que nous prenons, nous bénéficions d'un dispositif en partenariat avec le centre social du quartier. Il permet aux élèves d'être pris en charge pendant le temps de leur exclusion dans les locaux du centre par des professeurs du collège, des animateurs du centre, des éducateurs de la protection de l'enfance.

Au centre social, dans un autre lieu, ils reviennent sur le motif de leur exclusion, rencontrent des professeurs dans un autre contexte. Les représentations qu'ils peuvent en avoir s'en trouvent améliorées. Leur regard nous assimile moins à des adversaires indifférents : ils repèrent mieux l'attention bienveillante que nous leur portons. En revenant sur le motif de leur sanction, dans un autre lieu, avec du recul, ils ont la possibilité d'approfondir le travail qu'ils ont à mener pour en comprendre le sens. À leur retour, je les reçois pour les mobiliser sur des objectifs qui prennent en compte les leçons à tirer de leur sanction. Nous constatons que ce mode de prise en charge diminue considérablement tant les récidives que le recours aux exclusions temporaires dans le collège.

Améliorer toujours les stratégies

Traiter de manière collective les situations critiques dans lesquelles se perdent nos élèves est devenue une réelle politique d'établissement.

Dans les cas de grande résistance où plusieurs niveaux de sanctions ont été atteints sans que des changements probants adviennent, nous avons la possibilité de poser le cas en une sorte de commission de suivi. Personnels de direction, personnels médico-sociaux et COP apportent leur contribution et leur éclairage, toujours enrichissants, parce que formulés à partir d'un positionnement plus distancié. La décision est prise à l'issue d'un débat où chacun s'exprime. Une véritable stratégie est mise en place : ensemble nous déterminons ce que chacun, en fonction de ses compétences, doit prendre en charge pour traiter au mieux la situation d'un élève avec lequel nous sommes dans l'impasse.

Avec un certain nombre de professeurs, nous travaillons actuellement pour nous donner les moyens d'améliorer encore la

diffusion des informations à l'intérieur des équipes pour qu'un véritable protocole nous rende plus efficaces et que le rôle de chacun, du professeur principal ou du CPE du niveau concerné soit clairement précisé. Dans le même esprit, pour garantir la cohérence de notre travail et du cadre que nous devons poser pour contenir nos élèves, nous réfléchissons à une modalité d'accueil des nouveaux collègues qui nous rejoignent, pour qu'ils comprennent notre mode de fonctionnement et y trouvent rapidement leur place.

Les turbulences de nos élèves nous fatiguent parfois. Nous sommes bien sûr touchés les uns ou les autres par les périodes de saturation. Mais tous les collègues qui s'investissent dans cette aventure collective reconnaissent combien elle est opérante et très profondément enrichissante.

Jean-Yves Degache

CPE en collège RAR à Lyon

Un ensemble de solistes, ou un véritable orchestre ?

Christophe Charly

À la lumière de différentes expériences en primaire ou en Segpa, l'auteur s'interroge sur l'intérêt de la « vie scolaire » dans un établissement du second degré, sur les conditions d'une action éducative assumée par tous les acteurs, au service d'une éducation à l'autonomie pensée, et assurée par tous.

Venant du premier degré, avec un passage en Segpa, je ne me suis véritablement interrogé sur la pertinence d'un service vie scolaire qu'en intégrant une équipe de direction de collège. En primaire, je regrettais le confort de mes collègues du second degré qui n'ont pas à surveiller les récréations, à s'occuper de l'absentéisme, etc. Aujourd'hui, je perçois beaucoup mieux la complexité des missions qui sont confiées aux assistants d'éducation et conseillers principaux d'éducation, la richesse de leurs possibilités d'action au sein d'un établissement.

Malgré tout je continue à m'interroger : l'existence de ce service dans un collège ou lycée ne participe-t-il pas d'une certaine manière au « dysfonctionnement » de notre système ? Ne serait-il pas par

certains aspects un obstacle au développement de l'autonomie de nos jeunes ?

Un élément du fractionnement du système ?

Nous avons un système d'enseignement particulièrement divisé : maternelle et élémentaire au primaire, collège et lycée au secondaire, licence, master et doctorat à l'université ; un corps enseignant particulièrement divers dans ses statuts et cloisonné sur le plan disciplinaire ; et donc une distinction entre l'enseignement et l'éducatif, du ressort de la « vie scolaire », dans les établissements du secondaire.

Pour ma part cette distinction me gêne, car elle parasite la possibilité d'avoir une vision d'ensemble d'un jeune. Certains s'occupent de l'élève et d'autres de l'enfant, de l'adolescent. Qui a une vision

d'ensemble de ceux que nous confient les familles ? La situation actuelle fragmente et déresponsabilise. Pourquoi se préoccuper, quand on est enseignant, des absences, et de ses motifs, puisque le service vie scolaire s'en charge ? Inversement, pourquoi se préoccuper des apprentissages, puisque son domaine d'intervention est « l'éducatif » ? Un enseignant enseigne et la vie scolaire gère les absences... La vie scolaire doit assumer la gestion des permanences, les conséquences des absences des uns et des autres. Dès que l'élève sort de cours, il n'est plus sous la « responsabilité » de l'enseignant ! Je caricature, mais combien d'entre nous n'ont-ils pas vécu ce type de situation où nous nous passons un dossier (joli terme lorsque nous parlons de jeunes !)

tion de la vie scolaire et de son existence au sein de nos établissements.

Un frein ou accélérateur de l'autonomie des élèves ?

À l'heure du socle commun des connaissances et des compétences, et plus particulièrement de la validation des compétences 6 et 7, qu'en est-il du rôle de la vie scolaire ? Je formule mon interrogation différemment : ne nous occupons-nous pas trop de nos jeunes ? Le suivi étroit, certes efficace, des présences dans les établissements, ne va-t-il pas à l'opposé de l'objectif d'autonomie de nos jeunes ? Les familles n'ont-elles pas là une facilité à moins gérer les allers et venues de leurs enfants ? À toujours surveiller, contrôler les présences des élèves aux

sous des lycéens réellement investis par les élèves ? Là aussi, sur cette question comme sur bien d'autres, un travail est nécessaire avec les enseignants, mais également avec des partenaires extérieurs, à commencer par les familles. On retrouve là l'une des missions confiées aux CPE : « *organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement* ». C'est bien là, à mon sens, la chance pour nos établissements d'avoir en leur sein une personne coordinatrice des actions éducatives.

Pour qu'une action éducative soit pertinente, il faut qu'elle réponde à un projet, qu'elle soit pilotée, qu'elle mette les jeunes en position d'être véritablement acteurs des actions. Ce n'est qu'à ces trois conditions que nous aurons la possibilité de développer les compétences d'autonomie et de citoyenneté des élèves. Tous ces éléments nous renvoient à la rédaction d'un véritable projet éducatif intégré à celui de l'établissement mobilisant l'ensemble des acteurs : direction, administration, enseignants, vie scolaire, jeunes avec leurs familles. Ensuite peut venir la mobilisation des ressources locales extérieures à l'établissement, insérant un peu plus le collège ou le lycée dans son environnement. Là, nous voyons bien le rôle central de la vie scolaire dans cette construction.

Passer d'une logique d'émettement à une logique de coordination

Nous voyons bien que ce sont deux conceptions différentes qui sont proposées. L'une met en avant des spécialistes n'intervenant que dans leur domaine d'expertise et sans véritable lien, l'autre s'appuie sur ces compétences individuelles pour les mettre en « musique » pour le plus grand bénéfice des jeunes de nos établissements.

Dans le premier cas, la vie scolaire en général et les CPE en particulier ne sont que des « spécialistes » parmi d'autres, confinés dans leur domaine à des actions sans lien avec les enseignements. Dans le second, ils apportent une vraie valeur ajoutée et justifient alors pleinement leur existence. Cela implique bien deux modes de fonctionnement différents, l'un stérile, à mon avis, et l'autre véritablement source d'enrichissement pour nos élèves et pour les personnels.

Christophe Charly

Principal dans l'académie de Lyon

L'existence du service « Vie scolaire » dans un collège ou lycée ne participe-t-il pas au « dysfonctionnement » de notre système ? Ne serait-il pas un obstacle au développement de l'autonomie de nos jeunes ?

au prétexte que cela relève de la responsabilité de « l'autre » !

Il nous faut, au minimum, des temps, des lieux d'échange. Encore des réunions ! J'entends la remarque et la comprends. Toutefois, comment faire ? Soit nous parvenons à tisser de la cohérence dans les interventions des uns et des autres, soit nous évoluons vers plus de transversalité, et se pose alors la ques-

différents cours ou permanences, n'enlevons-nous pas à nos jeunes une possibilité de construire progressivement leur autonomie ?

Enfin je m'interroge sur les leviers qui sont mis à notre disposition pour construire cette autonomie et plus encore sur leur mise en œuvre. Dans combien d'établissements avons-nous des foyers socioéducatifs et des mai-

CPE, un métier de rêve (épisode 3)

Coup de téléphone de la mère d'une élève de 3^e que je cherche vainement à joindre depuis trois jours au sujet de l'absence de sa fille :

- Mais si, j'ai essayé de vous téléphoner ce matin. Il n'y avait personne. Vous étiez sans doute en pause.

- Moi abasourdie : vers quelle heure avez-vous appelé ?

- Vers 10 heures

- Alors je surveillais la récréation, Madame, et je déifie quiconque de considérer ça comme une pause !

(Contexte : chutes de neige abondantes, deux assistants d'éducation absents, 200 élèves très présents...)

(épisode 4)

Déclaration décisive d'un prof de techno qui venait d'être inspecté et en voulait manifestement à la Terre entière :

- Nous les profs, on a les élèves de 8 heures à 12 heures par exemple, mais vous les CPE, vous les avez de 7 h 45 à 8 h 05. Le reste du temps, vous êtes tranquilles !

Des pratiques professionnelles renouvelées

Stéphan Krécina

Au-delà des textes des circulaires et des nouvelles prescriptions, c'est le travail quotidien du conseiller principal d'éducation qu'il faut repenser, dans le cadre de l'action éducative globale des établissements. Le point de vue de la principale association professionnelle des CPE.

Le cadre général des compétences des conseillers principaux d'éducation (CPE) n'a pas changé depuis les circulaires de 1970, 1982 et 1989, qui régissent toujours la fonction : suivi des élèves, animation socioéducative, mouvements des élèves, gestion des absences, etc. Mais si les intitulés sont identiques, les pratiques professionnelles qu'ils recouvrent ont été profondément modifiées.

Un travail fondamentalement collectif

Ainsi pour le suivi des élèves, le rôle important donné à présent par l'institution aux professeurs principaux en fait des partenaires incontournables. Les entretiens obligatoires d'orientation modifient également la démarche d'approche du projet de l'élève et créent de nouveaux temps de rencontres, qui auparavant n'étaient pas institutionnalisés.

L'évolution de l'animation socioéducative est également significative des

changements de positionnement du CPE dans l'établissement. Nous sommes passés progressivement d'une animation socioculturelle à une animation éducative, via les comités d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC), puis maintenant à un accompagnement éducatif. Le CPE est toujours acteur de cette animation, mais il en est aussi le « chef de projet ». Le travail du CPE

en place des indicateurs objectifs pour justifier de ses projets, mais aussi pour les évaluer.

La Lolf a engagé une véritable révolution qu'on le veuille ou non dans les pratiques des établissements¹. Cette démarche d'analyse, de mise en place et d'évaluation rend visible et objective l'action du CPE qui pouvait paraître opaque et subjective. Le domaine du management des équipes vie scolaire s'est complexifié et demande aux CPE une mise à jour permanente de leurs connaissances, de leurs compétences, ainsi que la création d'outils de suivi pour faire coexister les

Le travail du CPE ne se situe plus seulement dans l'occupation des élèves en dehors des temps d'apprentissages, mais dans la mise en place d'activités éducatives qui correspondent à leurs besoins.

ne se situe plus seulement dans l'occupation des élèves en dehors des temps d'apprentissages, mais dans la mise en place d'activités éducatives qui correspondent à leurs besoins. Pour cela il doit analyser, diagnostiquer et mettre

différents statuts au sein du service vie scolaire. Cette diversité de personnels légitime plus que jamais la présence des CPE dans les établissements. Comment sans eux garantir une cohérence entre ces postes intermédiaires, comment

L'ANCpE, association professionnelle au service du métier

L'ANCpE, fondée en 1961, compte aujourd'hui des adhérents répartis dans toutes les régions de France métropolitaine et d'outre-mer. Elle souffre comme d'autres associations du désengagement, du désinvestissement collectif, mais poursuit sa réflexion sur le métier et ses activités dans différents domaines :

- L'édition. L'ANCpE édite une revue trimestrielle, *Conseiller d'éducation*, devenue au fil du temps un lien professionnel important pour l'ensemble des personnels d'éducation, qui a largement contribué à assoir l'identité professionnelle des CPE. Aujourd'hui, la notoriété et la qualité de la revue lui ont permis de toucher un public plus large, et elle compte également parmi ses abonnés de nombreux acteurs du monde éducatif et institutionnel.

- Les rencontres et contacts professionnels entre CPE, par des rencontres académiques, et au plan national par l'organisation tous les deux ans de colloques sur les questions de vie scolaire et d'éducation, en partenariat avec des associations ou organismes éducatifs.

Association professionnelle avant tout, l'ANCpE n'est pas figée sur une vision du métier, mais essaie à travers ses réflexions de participer

au renouvellement de la pensée éducative au sein des établissements scolaires et souhaite s'ouvrir à de nouvelles collaborations.

Pour l'ANCpE il est évident que la fonction de CPE a besoin d'être repensée dans une perspective de « gouvernance éducative » au sein des établissements scolaires. Les textes actuels permettent d'englober les variations du métier, et cette absence de clarification laisse une latitude qui ne manque pas d'intérêt et conserve au métier une juste souplesse. Les véritables enjeux ne portent pas sur la réécriture de la circulaire, mais bien plus sur la mise en place d'un référentiel métier et formation qui font cruellement défaut.

Il est nécessaire de repositionner le CPE dans l'espace éducatif, de lui faire quitter « sa posture domestique » pour une posture plus réflexive dans laquelle sa véritable valeur ajoutée serait au service de l'élaboration et du suivi d'une politique éducative globale dans les établissements.

ancpe.asso.free.fr

faire du lien avec les équipes éducatives, comment veiller à l'atteinte d'objectifs communs définis en amont dans l'établissement? Nous nous situons à un niveau intermédiaire dans la structure et cette réalité professionnelle témoigne de la nécessité de redéfinir l'espace professionnel des CPE au sein des établissements scolaires.

Quelles perspectives?

Malgré de nombreuses évolutions, les problématiques de violence, de décrochage et d'absentéisme continuent de fragiliser le fonctionnement du système éducatif. De toute évidence, l'école n'est plus un sanctuaire et ne fait plus sens pour tous les élèves. Les solutions matérielles (portiques, vidéosurveillance) ou humaines (médiateurs) apportent des réponses incomplètes, contextuelles et temporaires. Elles ne modifient que partiellement les comportements des élèves. Faute d'accompagnement, d'ancre au sein des établissements, elles ne semblent pas pouvoir inscrire les changements dans la durée. La complexité et la diversité croissantes du fonctionnement des établissements ne laissent qu'une place marginale à un pilotage éducatif maintenant devenu indispensable.

La difficulté à juguler l'ensemble de ces phénomènes montre qu'il est nécessaire de repenser l'action éducative, de la redéfinir. Elle ne peut plus être la simple juxtaposition d'actions indépendantes et individuelles, mais doit trouver sa force dans une pensée systémique globale et cohérente au sein des établissements scolaires.

Prenons l'exemple des problématiques de décrochage. Diffuses, elles ont aussi des causes externes à l'établissement. Les solutions ne doivent plus être pensées séparément entre les apprentissages et le monde extérieur, mais de façon globale, en prenant en compte l'ensemble de l'espace éducatif de l'élève. Les CPE ont par nécessité et de façon empirique intégré cette approche de l'élève, mais ne peuvent réaliser que partiellement ce travail d'analyse, de mise en place, de suivi et d'évaluation des actions éducatives dans le cadre actuel de leur métier, faute d'une légitimité suffisante. Le manque d'incarnation institutionnelle de la fonction et de l'action éducative au sein des établissements participe également à son affaiblissement, à son trouble et à sa remise en cause. La redéfinition de l'espace éducatif, la délimitation de ses frontières,

la clarification de son pilotage s'accompagnent nécessairement d'un repositionnement de ses acteurs.

Quelle formation?

Avec la disparition des IUFM, on peut s'interroger sur la place qui est faite aux CPE dans les maquettes de formation. Peu nombreux, sans lien avec une discipline universitaire, si ce n'est parfois aux sciences de l'éducation dans les universités où elles sont représentées, on peut craindre que les CPE soient rattachés à des groupes insolites. Certaines académies parlent de les former avec les professeurs des écoles, ce qui serait un non-sens. Quid de l'identité professionnelle de dix CPE dans une promotion de deux cents professeurs des écoles? Quels points communs trouver dans la formation de métiers aussi différents?

Stéphan Krécina

Co-président de l'ANCPE

¹ Voir l'article de Sylvie Condette dans ce dossier, page 14.

Autonomie et gouvernance

Alain Picquenot

Quand le système éducatif fonctionne encore largement sur le modèle de la « bureaucratie professionnelle », la notion de « gouvernance » peut être utile pour prendre au sérieux l'autonomie des établissements.

La « vie scolaire » est de plus en plus présente dans les projets d'établissement et la majorité des contrats d'objectifs contient au moins un item qui relève de cette thématique. Pourtant, cette notion n'est toujours pas stabilisée. Dans ce contexte, deux notions peuvent être utiles : celle de « gouvernance », pour envisager un nouveau mode de fonctionnement de l'établissement scolaire,

ainsi que celle de « vie de l'élève » plus pertinente et plus opérationnelle que la « vie scolaire ».

L'ambigüité aux commandes

Formation de professionnels à l'extérieur de l'établissement, grande autonomie des acteurs, faiblesse de la ligne hiérarchique : nous reconnaîtrons dans ces quelques traits l'établissement d'aujourd'hui. Les acteurs paraissent

mus par une logique individualiste, dans des strates professionnelles séparées, à l'intérieur d'un établissement balkanisé. Pour qu'il y ait véritablement gouvernance manquent la volonté de coopération, le souci de l'interaction entre les acteurs, la nécessité de la négociation, et surtout la prise en compte d'un acteur : le jeune devenu élève.

Avouons nos ambivalences et nos ambiguïtés à propos de l'autonomie de l'élève. Lorsqu'il entre en 6^e, chacun lui répète qu'il est autonome, alors que le plus souvent, il l'est beaucoup moins qu'en CM2. Parlons du droit de grève du lycéen qui

n'existe pas, mais qui est reconnu dans les faits, y compris au plus haut niveau. Tel collègue qui se réjouit que ses élèves critiquent une réforme ministérielle en vantant leur lucidité ne leur reconnaît plus cette qualité lorsqu'ils désertent ses cours... Est-il besoin de dire qu'Internet contribue à une part de l'autonomie de l'adolescent ? Si nous voulons vraiment des élèves autonomes, il faut, dans des établissements réellement autonomes, des acteurs autonomes et cohérents entre eux.

Quels traits particuliers de la « gouvernance » ?

La gouvernance peut être une entrée nouvelle pour porter cette évolution. Voici quelques pistes de réflexion et d'action.

– La gouvernance privilégie *le droit*. Qu'on le considère comme le résultat d'un rapport de forces entre groupes antagonistes ou le minimum nécessaire au « vivre ensemble », il est ce qui rend possible la gouvernance. Le CPE

d'effets du CPE. Il s'agit de construire les outils qui permettent de définir les actions, de prévoir les moments de régulation, d'évaluer les résultats.

– Par définition, la gouvernance fait appel au *partenariat*. Ce terme nouveau est aujourd'hui indispensable au pilotage de l'établissement, à la mise en œuvre du projet d'établissement, notamment dans sa dimension éducative.

Des statuts en tension

Dans un souci de faisabilité, notre réflexion doit prendre en compte deux éléments. Le premier fait l'objet d'un non-dit, le second d'une querelle byzantine.

Quel est le statut de l'enfant dans notre société ? Quel est le statut de l'élève ? Deux conceptions s'opposent : soit il est un apprenti citoyen (ce qui est la conception dominante dans les faits), soit il est déjà citoyen (dans l'enceinte du lycée, l'élève même mineur a des droits, d'association, de publication, que seul a

de leurs cours... Cette nouvelle donne anthropologique nous invite clairement à une gouvernance éducative.

Le CPE est-il membre de l'équipe de direction ? Stricto sensu, non, l'équipe de direction est constituée du chef d'établissement, de l'adjoint et du gestionnaire. Peut-il et doit-il être associé et s'associer au travail de l'équipe de direction ? Oui, bien sûr, c'est déjà souvent le cas... André de Peretti appliquait le principe de la variété requise à l'éducatif : pour qu'un sous-système soit piloté, il faut que le système soit au moins aussi hétérogène que lui¹. N'est-ce pas finalement une bonne définition de la gouvernance ?

Substituer la « vie de l'élève » à la « vie scolaire », c'est prendre acte de la réalité du jeune et de l'élève d'aujourd'hui, lui donner les moyens d'être autonome et responsable. La bureaucratie professionnelle n'est plus adaptée à cette nouvelle réalité. La gouvernance permet d'accompagner cette transformation. Parce qu'il est habitué à l'entre-deux, à l'entre lieux et à l'entre tous², le CPE sera demain l'acteur-clé de l'émergence de la vie de l'élève en même temps qu'un « moteur de changements organisationnels ».

Alain Picquenot

IA-IPR Établissements et vie scolaire dans l'académie de Rouen

¹ André de Peretti, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987 : p.198-202.

² Jacques Pain, « De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE » in Alain Picquenot (dir.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, Éducation et psychanalyse aujourd'hui, Dijon, CRDP, 2002 : p.117-127.

Du bon usage des « mots » dans les carnets

Dans celui de Djamel, élève de 5^e d'origine algérienne dont les parents sont analphabètes, ce conseil de son professeur principal :

« Djamel ne sait pas utiliser un cahier de textes, c'est pourtant un outil indispensable au collège. Une petite aide des parents serait souhaitable. »

Himmet, élève de 5^e, arrive de Turquie où il est retourné à l'âge de cinq ans après avoir vécu ses premières années en France. Il a bien sûr oublié le français. En trois mois, il fait toutefois des progrès remarquables, puisque devant l'assistante d'éducation, il traite à haute voix une fille de sa classe de « putain ». Alors l'AED, plein de zèle écrit : « Maintenant qu'Himmet maîtrise mieux le français, il copiera vingt fois : "Je ne dois pas traiter ma camarade de péripatéticienne." »

Merci à Marie-Annick Dorémus pour ces brèves de la vie scolaire

2- Le CPE et le reste de l'équipage

Documentalistes et CPE, formateurs de citoyens

Stéphanie Horard

Les documentalistes ont bien des points communs avec les CPE, en particulier dans le rapport aux élèves, le souci de leur éducation sociale, citoyenne : assez en tout cas pour utiliser leurs compétences respectives dans des projets communs.

Auteurs de la vie scolaire, professeurs-documentalistes et conseillers principaux d'éducation partagent l'objectif de faire des élèves des citoyens volontaires et impliqués. Côté CDI, les documentalistes mettent en œuvre des actions pour développer l'esprit critique, l'ouverture culturelle et la curiosité informationnelle. Côté vie scolaire, les CPE ont à cœur de créer une cohésion au sein de l'établissement en faisant en sorte qu'élèves et adultes vivent ensemble et forment une communauté épanouie.

Dans mon établissement, CPE et documentalistes ont souhaité travailler en collaboration et partager des projets communs. L'une des conditions est que les relations soient saines et que les fonctions soient respectées. Les deux documentalistes respectent le travail des CPE et comprennent leurs contraintes ; les deux CPE, quant à eux, considèrent le CDI comme un espace pédagogique avec ses règles.

La formation des délégués

Les documentalistes sont associées à la formation des délégués depuis deux ans,

à la demande des CPE. Le contenu de la journée de formation est organisé en commun, chacun proposant ses compétences. En tant que documentaliste, j'ai un regard plus critique sur la lisibilité des documents destinés aux élèves et la cohérence des contenus théoriques. Les CPE gèrent quant à eux la communication et l'organisation pratique de ces journées (une journée pour les niveaux 6^e et 5^e ; une journée pour les niveaux 4^e et 3^e). La présence des documentalistes à cette formation, au début du premier trimestre, permet d'assoir leur fonction

place dans cette instance dont l'une des missions est de contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

Infirmière, assistante sociale et CPE sont les interlocuteurs des documentalistes. Les occasions de dialoguer avec ces partenaires sont rares et précieuses. Dans le cadre du CESC, de nombreuses interventions sont organisées autour de la santé, de la prévention des risques : sécurité routière, police, justice des mineurs, nutrition, autant de thématiques dont le CDI se fait l'écho en mettant en valeur une sélection de documents. Les venues d'intervenants se concentrent en mars autour des jour-

L'idée d'un club citoyen est venue lors des premiers jours de septembre et a réuni documentalistes et CPE autour d'un objectif commun : mettre en place des actions citoyennes pour rendre les élèves acteurs et responsables.

d'enseignant. Les délégués, représentants de tous les élèves, ont ainsi l'occasion de voir le documentaliste comme un adulte investi dans l'établissement auprès de tous, élèves et personnel.

En tant que personnel enseignant, les professeurs documentalistes ont leur

nées « Santé-citoyenneté ». À cette occasion, les documentalistes animent une discussion sur les relations entre hommes et femmes pour compléter l'intervention de l'infirmière sur la puberté. Toutes les classes de 5^e sont reçues en demi-groupe au CDI. Pour le niveau 4^e,

la thématique choisie par le CESC, en fonction des besoins et de l'observation des pratiques, concerne les dangers et enjeux d'Internet. Il s'agit d'aborder le média Internet avec un esprit critique et citoyen, de traiter les problèmes de protection des données, de respect de la vie privée, mais également de la propriété intellectuelle.

Le club citoyen Et Qu'est Qu'On Fait ?

Dans notre établissement, les problèmes de vie scolaire, notamment de violence ou d'absentéisme, sont assez peu nombreux. En revanche, les personnels enseignants et éducatifs remarquent un certain individualisme chez les adolescents qui s'impliquent peu dans la vie du collège. L'idée d'un club citoyen est venue lors des premiers jours de septembre et a réuni documentalistes et CPE autour d'un objectif commun : mettre en place des actions citoyennes pour rendre les élèves acteurs et responsables. Le club est animé par les CPE et les documentalistes et rassemble une quinzaine d'élèves de 6^e (le créneau proposé ne correspondant pas à tous les niveaux).

Ces élèves sont très volontaires et impliqués dans les animations. Dès le début de l'année, les personnels responsables ont mis en place un calendrier : une thématique, liée à la solidarité, la citoyenneté et l'entraide, est traitée chaque trimestre. Ainsi, le premier trimestre a été consacré au droit à l'éducation. Le club a alors mis en place plusieurs actions avec divers partenaires. Il était important que l'année scolaire commence par un geste fort : la participation à la collecte « Un cahier, un crayon » organisée par l'association Solidarité laïque en collaboration avec la Maif. Cette collecte destinée aux écoliers du Burkina Faso nécessitait une communication importante et une sensibilisation. Le niveau 6^e a été choisi pour assister aux interventions d'une association culturelle locale qui entretient des relations avec des artistes burkinabés. Ces artistes ont rencontré chaque classe de 6^e pour une présentation du pays et des conditions de scolarisation. De leur côté, les élèves du club ont mis en place une exposition au CDI pour relayer l'information. La collecte de fournitures scolaires a permis d'envoyer au Burkina Faso cinq gros cartons. Au même moment, une exposition prêtée par l'Unicef sur les droits de l'enfant a été mise en place dans le hall du collège. Un représentant de l'Unicef a rencontré chaque classe de 6^e pour traiter du

droit des enfants, à l'occasion des vingt ans de la convention internationale pour les droits de l'enfant, le 20 novembre.

Au deuxième trimestre, CPE et documentalistes avaient à cœur de traiter d'un sujet sensible : la précarité en France. Les élèves concernés par ces actions étaient les 4^e et 3^e. L'engagement citoyen est par ailleurs au programme d'éducation civique du niveau 3^e. Le club a donc organisé la venue de trois associations reconnues pour leur combat contre la misère et la précarité : les Restos du Cœur, le Secours populaire et Les enfants de Don Quichotte. Les professeurs d'histoire-géographie étaient des partenaires-clés de ces actions parce qu'ils ont préparé en classe les rencontres. Au cours du mois de janvier, les classes de 4^e et 3^e ont rencontré ces associations et envisagé ainsi plus concrètement l'engagement citoyen et militant. Une action significative à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme était également prévue : il s'agissait d'un lâcher de ballons multicolores

dans la cour du collège. Ces projets ne se sont pas concrétisés pour diverses raisons, en particulier de calendrier. Le lâcher de ballons a nécessité des démarches administratives longues qui ont empêché d'organiser la manifestation le jour prévu. Les élèves membres du club ont toutefois souhaité « marqué le coup » et sensibilisé les collégiens à la lutte contre les discriminations. Une manifestation plus modeste a donc été mise en place, sur une journée : les élèves étaient invités à s'habiller d'un haut noir ou blanc pour réaliser une photographie de groupe dans la cour du collège, au moment de la récréation. Une centaine d'élèves ont participé à cette photographie, encourageant le club à renouveler l'opération l'année prochaine, en améliorant la communication et la sensibilisation.

Les CPE et les documentalistes n'ont pas réussi à fixer un calendrier d'actions au cours du troisième trimestre, période peu propice pour mener à bien des projets. Les réunions de préparation de la

Quelques échos de nos actions

Du côté des CPE...

Le partenariat avec les professeurs-documentalistes est intéressant et nécessaire, enrichi par une vision et une interprétation propres à chacun. CPE et documentalistes contribuent chacun à leur manière à la formation des délégués et au club, leur complémentarité faisant la richesse des échanges.

Le partage des idées enrichit le travail quotidien : les professeurs-documentalistes ont une approche de professeur qui permet d'éclairer le point de vue des personnels d'éducation de la vie scolaire. Les documentalistes ont par ailleurs des compétences telles que la maîtrise de l'outil informatique et de la recherche d'informations qui rend plus efficace le travail en collaboration.

Enfin, le partenariat avec les documentalistes et le CDI est encouragé par les inspecteurs de vie scolaire alors, lorsqu'il se déroule dans de telles conditions, il ne faut pas s'en priver ! (Mme C., CPE)

Du côté des élèves...

Le point de vue de deux élèves de 6^e, membres du club Et Qu'est Ce Qu'on Fait ? : L. déclare, enthousiaste « *on se sent utile* » et aime le fait de « *participer à quelque chose* ». Elle cite en exemple l'organisation

de la collecte de fournitures scolaires pour le Burkina Faso. Sa participation aux activités du club lui permet de se sentir plus citoyenne.

P. apprécie de « *rencontrer des gens* » par l'intermédiaire du club, élèves d'autres classes et intervenants. Elle donne deux exemples qui ont marqué cette année : les artistes burkinabés et les membres des Enfants de Don Quichotte. Le club la fait se sentir « *utile et engagée* ».

Les deux élèves aiment venir au CDI dans le cadre du club et trouvent ce lieu idéal pour le partage et l'échange. Le soutien des adultes du club, CPE et documentalistes, les encourage à s'investir à leur tour. Elles reconnaissent que CPE et documentalistes sont complémentaires et se répartissent les tâches. Les documentalistes sont vues comme les initiatrices du projet, sans qui le club n'existerait pas. Les CPE ont quant à eux, pour compétence l'organisation pratique et concrète des actions du club (la collecte, les plannings des intervenants...) et la gestion du budget.

Le seul point négatif soulevé par les deux élèves concerne la fréquentation du club. Elles regrettent que seules des élèves de 6^e participent au club et voudraient y échanger avec des élèves de tous les niveaux, garçons et filles...

fin d'année, de la rentrée, diverses formations et absences n'ont pas rendu possible la mise en place de rencontres. Avec les beaux jours, les élèves du club ont aussi eu tendance à le déserter...

La fin d'année a toutefois été marquée par une manifestation d'envergure, la fête du collège, organisée par les CPE et à laquelle ont participé de nombreux enseignants. À cette occasion, des tournois sportifs ont été organisés ainsi que des jeux intellectuels opposant élèves et enseignants. Le lâcher de ballons était prévu dans l'après-midi ainsi que des démonstrations de chant, danse, théâ-

tre. Il s'agit de rendre publics tous les talents des élèves et des personnels et de clore l'année par un moment festif et convivial.

Documentalistes et CPE sont fiers d'être à l'initiative de tels moments qui marquent le parcours des adolescents. La richesse des échanges lors de ces rencontres constitue la première raison de satisfaction. Même si le club ne rassemble pas autant d'élèves que ce que nous espérions, les actions menées ont un réel impact sur toute la communauté éducative. Le foyer socioéducatif est évidemment une instance importante

dans le bon déroulement des projets puisqu'il finance, par l'intermédiaire de dons aux associations, la venue des intervenants.

La notion de vie scolaire prend tout son sens dans ces exemples d'actions menées en collaboration et rend efficace la mission de chacun, qu'il soit CPE ou documentaliste, en faisant tomber les « frontières ».

Stéphanie Horard

Professeure-documentaliste en collège
à Villeneuve-Lès-Avignon (Gard)

Plus qu'un pion dans la cour !

Florianne Voisin

Assistante d'éducation durant quatre ans, l'auteure de cet article nous livre sa vision de ce « métier » mal (re)connu, pourtant de facto essentiel dans l'établissement scolaire.

Lorsque j'ai été recrutée en tant qu'assistante d'éducation (AED) dans un collège de Seine-et-Marne, situé en zone d'éducation prioritaire, j'avais 21 ans et obtenais mon premier contrat pour un an renouvelable. Il prévoyait différentes missions :

- établir la liaison entre les élèves, l'administration et les enseignants ;
- surveiller les élèves pendant les récréations, la demi-pension ;
- gérer les sorties des élèves de l'établissement ;
- veiller à leur tenue en cours durant les heures d'enseignement ;
- assister les professeurs lors de problèmes avec des élèves en cours ;
- assurer la prise en charge des élèves en permanence durant les heures sans cours ou en cas d'absence d'enseignants, des élèves retenus en colle ;
- remplir les tâches administratives liées aux absences, retards ou à l'organisation des permanences et des heures de retenues.

La juste distance avec les élèves

Première rentrée scolaire où je me retrouvais « de l'autre côté », non plus en tant qu'élève, mais en tant que personnel d'éducation. J'ai découvert au fil du temps la complexité du statut d'AED, celui qu'on appelle familièrement « pion », celui qu'on déplace à sa guise dans l'établissement, mais qui fait souvent face en premier aux problèmes avec des élèves en cours ;

rendue compte à quel point le rôle de l'équipe d'assistants d'éducation était important dans un établissement, en quoi elle constituait le carrefour de la vie scolaire, l'organe pivot autour duquel s'articulent l'organisation pédagogico-administrative et les relations entre les différents acteurs de l'établissement et de l'extérieur. Toutefois, c'est une fonction complexe à assurer du fait de la légitimité incertaine de son statut aux yeux des élèves, mais également des autres acteurs du système éducatif. Pour la jeune étudiante que j'étais, il

L'idée d'un club citoyen est venue lors des premiers jours de septembre et a réuni documentalistes et CPE autour d'un objectif commun : mettre en place des actions citoyennes pour rendre les élèves acteurs et responsables.

mes auxquels sont confrontés les élèves dans leur vie personnelle ou aux différents conflits entre eux.

Il m'est arrivé à plusieurs reprises durant mes quatre années de « pionnariat » de me retrouver confrontée à des situations complexes et délicates avec des élèves. Avec l'expérience, je me suis

été parfois difficile de s'imposer et de représenter l'autorité légitime. Quand les élèves vous considèrent comme l'un des leurs avec qui tout est permis, il n'est pas aisément d'imposer des limites et de se faire respecter. L'assistant d'éducation endosse souvent le rôle de conciliateur ou de médiateur afin de gérer

des conflits entre élèves, ou entre élèves et enseignants, dans lesquels il tient le délicat rôle « d'interface », de témoin et de « rapporteur » auprès de la direction.

Intervenir dans une classe pour gérer trente élèves en « furie » sur l'appel d'un professeur dépassé par la situation, gérer des crises qui parfois dégénèrent en violence physique entre élèves et adultes, s'interposer lors d'une bagarre entre élèves envenimée par l'ovation générale de 300 spectateurs dans la cour de récréation, empêcher un élève de s'automutiler dans les toilettes de l'école, ou tout simplement apaiser les moments de grande détresse d'adolescents : rude quotidien d'un AED !

Toutes ces situations problématiques auxquelles les assistants d'éducation sont confrontés au sein de l'établissement, qui parfois choquent et déstabilisent psychologiquement, nous amènent avec le temps à prendre conscience qu'il faut se remettre en question tous les jours, dans chaque situation vécue. Au début, le plus difficile est de ne pas tomber dans la relation de copinage avec les élèves, de savoir se faire respecter, leur imposer naturellement la limite à ne pas dépasser dans les rapports avec eux.

Contribuer à donner du sens à l'école

Ce qui m'a paru le plus intéressant dans ce travail d'AED réside justement dans cette recherche constante de l'harmonisation des rapports entre élèves et école, et cela commence par la mise en

place d'une relation basée sur le respect et la confiance. Même si une part de nos activités sont répétitives et sans intérêt majeur, l'assistant d'éducation qui s'implique un minimum dans son rôle éducatif peut avoir un réel impact positif dans la construction et le renforcement de la relation élève-école. Dans une société où les adolescents ont accès à tout, s'engouffrent aisément dans les extrêmes, où parfois les repères familiaux sont inexistant, quel que soit le milieu social, l'école et ses missions n'ont malheureusement que peu de sens ou peu d'intérêt pour certains. Aussi, il est essentiel que les acteurs du système éducatif s'attachent à se coordonner efficacement et humainement afin d'accompagner les élèves dans la compréhension et l'acceptation du système scolaire. Les assistants d'éducation, dont la principale mission est d'effectuer le lien entre les différents acteurs éducatifs, ont donc une place importante.

Un intermédiaire qui compte

Qu'il s'agisse d'accompagner l'intégration des élèves dans leur vie scolaire, d'accomplir des tâches administratives ou de relayer les informations entre enseignants, élèves et administration de l'établissement, la coordination de l'équipe vie scolaire est difficile, mais indispensable. Les assistants d'éducation doivent répondre aux demandes (parfois opposées) des différents acteurs

de l'établissement, professeurs ou administratifs, tout en répondant aux directives du CPE qui supervise l'équipe de vie scolaire. Ce rôle d'acteur « intermédiaire » que jouent les assistants d'éducation est d'autant plus complexe, mais non moins intéressant, lorsque la vie scolaire bénéficie d'une plus grande autonomie, ou plus exactement d'une plus large liberté d'action concédée par le CPE, comme ce fut le cas dans mon second établissement. La possibilité de proposer des solutions à des problèmes récurrents tels que les retards, les problèmes de comportements, la multiplication des heures de retenues assure aux assistants d'éducation une mission plus intéressante dans le système scolaire, même si elle vient parfois accroître la tâche du travail quotidien.

Ces initiatives, prises bien évidemment en concertation avec le CPE et la direction, sont également un moyen de donner plus de légitimité à l'équipe de la vie scolaire, maîtrisant une organisation dont elle est à l'origine. Et si les résultats des actions menées sont parfois décevants, n'ont que peu d'effets sur les problèmes, les AED doivent rechercher d'autres solutions... Ils sont de vrais partenaires du système éducatif.

Florianne Voisin

Ancienne assistante d'éducation,
consultante dans la coopération
en éducation

Le CPE chef de service

La suppression du statut de maître d'internat/surveillant d'externat (MI/SE) et la mise en place de celui d'assistant d'éducation ont modifié de manière radicale la configuration de la vie scolaire. Ceux qu'on appellait plus simplement les « surveillants » étaient des étudiants qui finançaient leurs études par cet emploi, certains se destinant même à des fonctions d'enseignement. Beaucoup d'assistants d'éducation ne sont pas étudiants, et cette différence induit forcément des disparités au sein d'un même service. En effet, les assistants d'éducation suivant une formation bénéficiant d'un crédit annuel de 200 heures venant en déduction du nombre d'heures à faire sur la durée du contrat. Ils ont un emploi du temps de trente-cinq heures et demie pour un temps plein et dix-sept heures trois quarts pour un mi-temps, alors qu'un temps plein « non étudiant » peut travailler jusqu'à quarante-et-une heures par semaine.

Bien souvent le conseiller principal d'éducation est associé au recrutement par le chef d'établissement des assistants d'éducation qui composent l'équipe de la vie scolaire, là où le recrutement et l'affection des MI/SE étaient académiques. C'est à lui que revient ensuite la gestion des emplois du temps et des tâches des assistants d'éducation. Il agit en tant que « chef de service » qui doit veiller au bon fonctionnement journalier et faire en sorte que soit assurée la sécurité des élèves.

Cette fonction tient une place de plus en plus importante dans le quotidien des CPE. Le recrutement des assistants d'éducation se faisant en année civile, ils peuvent intervenir en cours d'année scolaire, en fonction des fins de contrat. Le CPE devient le « manager » de cette équipe qu'il faut réorganiser et reformer tout au long de l'année.

En tant que chef de service, il faut savoir créer la motivation chez des personnels

qui savent qu'ils exercent cette fonction pour un temps donné. Il faut leur montrer que leur fonction est importante, que le service ne pourrait fonctionner sans leur présence, en leur confiant par exemple des responsabilités éducatives dans l'animation de clubs ou l'aide pédagogique aux élèves.

Mais, parfois, des rappels sur l'importance de leur fonction, les valeurs à transmettre aux élèves, sont nécessaires. En tant qu'adultes ils sont aussi le reflet de la société et peuvent apporter leur témoignage sur l'importance de l'école. Là encore, le CPE doit faire valoir sa position de « chef de service » pour veiller à ce que tout se passe correctement. Tous ces éléments impliquent que les relations entre les assistants d'éducation et le conseiller principal d'éducation peuvent s'avérer difficiles, voire conflictuelles...

Alexa Velon

CPE dans l'académie d'Amiens

L'équilibriste

- « Conseillère pédagogique ? »
- « Non ! »
- « Conseillère d'orientation ? »
- « Non ! »
- « Conseillère du principal ? »
- « Non plus... CPE ! »
- « CP... quoi ? »
- « Conseillère principale d'éducation »
- « À quoi ça sert un CPE ? Ça conseille qui ? »

Dialogue de sourds ? Anecdote ? Malheureusement, non. Extrait choisi de conversation quasi quotidienne avec des proches (ou des moins proches) qui me questionnent sur mon métier. Un métier né dans le milieu des années 70, mais toujours aussi méconnu du grand public et parfois même, de notre ministère lui-même... En quinze ans d'exercice, j'ai vu passer moult circulaires ou notes de service erronées, écorchant notre cher sigle : CPE. Je ne m'habitue toujours pas à cet imbroglio autour de notre métier... Je crois rêver (ou m'évanouir) lorsqu'une jeune enseignante stagiaire me demande innocemment si le concours de recrutement des CPE est niveau bac et si je suis rémunérée au SMIC... Le concours de CPE est l'un des plus sélectifs de l'Éducation nationale, 12 000 candidats en moyenne pour 250 postes annuels !

Oubliés, méconnus, souvent déconsidérés des collègues enseignants eux-mêmes, nous assurons pourtant une fonction principale (tiens, revoilà ce terme qui concourt à l'ambiguité de notre identité professionnelle), en direction de tous les membres de la communauté scolaire. Cette fonction est uni-

que en Europe, une des ces exceptions à la « française »...

Une fonction certes à la périphérie des sacro-saints enseignements, mais une fonction essentielle. Tour à tour donnée négligeable (nous sommes environ 10 000 CPE en poste), mais aussi indispensable. Le CPE encadre et prend en charge chaque jour avec ses assistants d'éducation (de moins en moins nombreux au fil des ans) l'ensemble des élèves en dehors des salles de cours (sur les temps de récréation, de permanence, de restauration scolaire, au portail, dans les couloirs, dans la cour, au foyer des élèves...).

En fait, le CPE au quotidien, au sein du service vie scolaire, improvise, pallie, invente, apaise, console, contient, rappelle, explique. Il court aussi ! Il court derrière les élèves (souvent), derrière le temps (toujours).

Métier passionnant et passionné qui consiste à former les citoyens de demain, à développer leur esprit critique, mais ces nobles missions de socialisation et de transmission de valeurs citoyennes sont perturbées par les urgences, les imprévus, les drames, les sonneries, les récrés, les rires, les larmes...

Métier étourdissant et périlleux. Nous sommes des équilibristes réalisant un grand écart perpétuel entre différentes planètes bien distinctes les unes des autres, la planète adolescente, la planète parentale, la planète enseignante, la planète administrative... On est partout, on nous veut partout, tout le temps. Faute d'effectifs suffisants, le CPE « saupoudre » ici, propose cela, veille

sur celui-ci, en soutient un autre (jeune ou moins jeune d'ailleurs), colmate plus loin, sanctionne par là...

Sanctionner, nous y voilà ! Mais pourquoi les CPE s'évertuent-ils tant à mettre de la vie dans le scolaire ? « Ils devraient se contenter de sévir », s'accordent à dire la plupart des adultes œuvrant sur les autres planètes. Désolée, aujourd'hui, je suis venue sans mon étoile de shérif, sans ma baguette magique. Par contre, j'ai enfilé comme chaque matin, mon costume de prévention, d'intervention, d'éducatrice de terrain et parfois... mon casque bleu. J'ai aussi distribué les rôles à chacun de mes surveillants, et leur ai fait répéter leur texte. Dans notre trousse d'urgence : des oreilles disponibles, une dose d'empathie, une hotte de patience, de la polyvalence, un soupçon de malice, un brin d'expérience, un regard noir au besoin... Et ce ne sera pas trop pour gérer au cours d'une même représentation :

- celui qui fabrique un lance-flamme en salle de permanence
- celui qui séche systématiquement le cours de sciences
- les doutes d'une auxiliaire de vie scolaire démotivée
- le surmenage du professeur principal fatigué
- des incivilités à la restauration scolaire
- des parents de mauvaise foi et en colère
- des intimidations dans la cour, en récréation
- la gestion d'une heure de vie de classe musclée
- l'animation d'une réunion de surveillants
- la participation à un CA semi-nocturne exténuant.

Quoi, il est déjà 21 h 30 ? Les 538 notes de vie scolaire devront donc encore attendre jusqu'à demain ! Ce soir je m'endormirai sur quelques petites satisfactions :

- le retour en classe d'un jeune absentéiste et dépressif
- l'étincelle dans le regard d'un petit 6^e à l'accompagnement éducatif
- les remerciements d'une grand-mère élevant seule sa petite-fille
- la fierté du vainqueur du tournoi de foot de midi
- le débat collectif riche en formation des délégués
- le sourire de deux élèves amoureux en récréation
- la dynamique de notre travail d'équipe.

Et demain, je serai à nouveau au portail dès 7 h 30 pour accueillir mes élèves et assurer une énième représentation, une représentation éducative bien sûr.

Karin Spack-Marchand

CPE en collège à Tomblaine
(Meurthe-et-Moselle)



Quand les délégués se constituent en parlement

Caroline Lameloise

Imaginez... Dans une salle de cours, un carré de tables autour duquel sont assis une cinquantaine d'adolescents de 11 à 17 ans et à l'intérieur deux jeunes filles, l'une, caméra à l'épaule, l'autre faisant circuler une règle en plastique de main en main : la parole voyage ! Vous assistez à la neuvième séance du parlement des délégués.

Etre ne peut se dissocier de la notion de plaisir et de désir. Trop souvent les enfants apprennent sans plaisir et viennent à l'école sans envie. On parle alors de démotivation, fainéantise, d'enfants à problèmes. Ils n'écoutent pas. Ils manquent d'attention. Ils sont insupportables. Ils ne font pas ce qu'on leur demande. Ils ne comprennent rien. Ils ne s'intéressent pas. Ils rêvent. Ils...

Rêves ? Et si on se saisissait de leurs rêves et des nôtres aussi ? Pour créer des conditions permettant aux élèves et adultes de vivre mieux dans l'établissement. Pour créer du lien, pour donner ce goût d'apprendre, pour faire ensemble dans l'intérêt général et l'épanouissement de chacun. Pour faire de la vie scolaire la préoccupation de tous.

Oui, mais comment faire ? D'abord, ne pas être isolé, se faire des alliés, convaincre les individus un à un que nous avons tous à y gagner, donner à imaginer une autre manière de travailler plus positive.

C'est à tous de faire respecter le cadre

Un de mes premiers objectifs a été de relancer l'animation éducative sur le collège. Plusieurs collègues surveillants et enseignants se sont investis bénévolement dans les activités du foyer qui n'existaient pas alors. Aujourd'hui, de la Capoeira au théâtre d'impro, du club foot au club jardin, la moitié des élèves est impliquée. Et les phénomènes de violence ont diminué ! Parallèlement, un noyau de personnes convaincues a élaboré une liste d'exigences communes et défini les règles de la vie au quotidien qui leur paraissaient essentielles.

Ensuite, définir ensemble les procédures de travail et le suivi de chaque action. Ce cadre nous permet de ne pas travailler dans l'urgence, de prendre du recul et de dédramatiser des situations

conflictuelles. Des rencontres régulières renforcent la cohésion et la motivation des équipes. C'est un combat permanent sur lequel il ne faut jamais céder du terrain et qui demande un engagement de l'ensemble des adultes. Nous avons alors réussi à mieux gérer collectivement les problèmes de discipline et de suivi des élèves. Cela m'a permis de libérer du temps pour développer, en tant que CPE, des projets d'éducation populaire sur la citoyenneté, sur le suivi individuel et collectif des élèves, mais aussi de m'impliquer dans des projets pédagogiques proposés par des enseignants.

Donner toute leur place aux délégués

Cet objectif du mieux vivre ensemble se devait d'associer les élèves dans une démarche commune à partir d'une

possible. Avant tout, définir avec lui un cadre. La belle idée de citoyenneté n'est pas spontanée. On ne sort pas du ventre de sa mère citoyen et ça ne s'apprend pas en lisant le règlement intérieur ou en le copiant cinquante fois !

Oui, mais comment faire ? Nous avons commencé un travail de longue haleine sur l'importance de la délégation et de la prise en compte de la parole des élèves. La première étape fut de lancer un grand débat sur le rôle des délégués et la place qu'on leur donnait. Pour provoquer ces échanges, je réussis avec ma collègue à convaincre l'équipe de direction, puis une douzaine d'enseignants. Ce groupe fut relai et porte-parole auprès de l'ensemble du personnel, et impulsua le débat à la rentrée suivante.

Le chef d'établissement inscrivit à l'ordre du jour de la journée de prérentrée une réflexion sur le rôle des délégués. Cette question divisa l'équipe enseignante : si certains pensaient que cette démarche de dialogue contribuerait à créer la relation indispensable à la réuss-

On ne sort pas du ventre de sa mère citoyen et ça ne s'apprend pas en lisant le règlement intérieur ou en le copiant cinquante fois !

réflexion sur le rôle et la place des délégués. Il y a dix ans, les délégués de classe étaient élus à la va-vite. L'exercice de la responsabilité n'était absolument pas pris en considération. Les heures de vie de classe ne servaient qu'à sermonner les élèves et à leur dire ce qui n'allait pas. Les élèves ne pouvaient pas s'y exprimer réellement. Les collègues s'étonnaient ensuite du manque de réaction, de curiosité, de participation, de responsabilisation et du manque d'engagement de leurs élèves.

Pour qu'un enfant s'intéresse, participe, s'engage, il faut l'accompagner, l'écouter, lui faire croire à ce qu'il fait. Prendre en considération sa parole, son opinion, donner de la place à ses idées et l'aider à les réaliser dès qu'elles sont

site de tous, d'autres au contraire n'en voyaient pas l'utilité et craignaient les conséquences d'une parole des élèves qui pourrait les remettre en question sur leurs pratiques. Cependant le travail en ateliers déboucha sur une première ébauche d'un projet fédérateur autour de la délégation. À partir de là, tout a été possible.

Les outils

Des outils pour faire vivre la parole des élèves furent construits :

- Heure de vie de classe en amont des élections pour faire réfléchir les élèves sur le rôle et le choix des délégués.
- Organisation d'une véritable campagne électorale : fabrication d'affiches exposées dans le mois précédent le

scrutin, réalisation et diffusion de clips vidéos des professions de foi des candidats dans une salle spéciale élections.

- Organisation des élections dans un bureau de vote avec isoloirs et urne. Au moment du scrutin de chaque classe, un temps de parole sur le sens et l'importance du vote précède les professions de foi des élèves candidats qui s'expriment devant leurs camarades.
- Organisation régulière, avec l'aide de Mme Hadjes-Riveira, médiateuse prévention violence à Vitry, d'heures de vie de classe sous forme de conseil d'élèves avec secrétaire, gardien du temps, bâton de parole et ordre du jour.

Constitution d'un parlement des délégués

Les formations de délégués se sont succédé en prenant des formes différentes d'une année à l'autre. Depuis quatre ans, elles se déroulent à la mairie de Vitry, accompagnées ou non de partenaires. Cette année, l'objectif principal de la formation était la création d'un parlement des délégués. Avec mes collègues, Sébastien Bensaïd, CPE, Pierrick Martin, professeur d'histoire, Grégoire Duclos, professeur de sciences physiques, nous avons installé les délégués dans la salle du conseil municipal, nous nous sommes assis à l'écart et durant deux jours, nous les avons observés et laissé faire sans jamais intervenir. Nous avons assisté à toutes les étapes de la naissance d'une démocratie, constatant non sans émotion qu'ils s'appropriaient les outils transmis depuis le début de leur scolarité (certaines écoles primaires de Vitry organisent également des conseils d'élèves).

Il est toujours délicat de vouloir relater en quelques lignes dix années de mise en œuvre de projets. Le grand chantier de la citoyenneté ne s'arrêtera jamais. Il appartient à tous et nous sommes tous ses ouvriers. Donner le goût du possible, réveiller l'envie de faire et redonner confiance me fait aimer mon travail.

Beaucoup d'adultes confondent pouvoir et abus de pouvoir. Un enfant qu'on réprimande, qu'on accable tout le temps, ne réussit pas à construire son être social : il n'a pas confiance en lui, ni dans les autres. Il échoue souvent et s'il n'a pas de cadre, il prend le pouvoir, celui de la violence, des incivilités, de la provocation, pour exister. C'est souvent à cela qu'on est confronté dans nos écoles. Des enfants en mal d'apprendre, en mal d'être, en mal de réussir. C'est une histoire d'identité.

Je ne râle pas, je m'exprime

Pierrick Martin témoigne : « *Lorsque je suis arrivé au collège Gustave Monod, la parole de l'élève est le premier mur auquel je me suis heurté. L'élève qui teste et conteste pour commencer ; l'élève qui s'ennuie ; l'élève qui s'enthousiasme, mais qui reproche aussi ; l'élève qui exprime une difficulté ; l'élève, enfin, qui ne comprend pas. Cette parole est excessivement dérangeante, en ce qu'elle renvoie très souvent l'enseignant à ses propres failles, à ses faiblesses et à ses échecs. Mais elle n'en est pas moins incontournable, et l'enseignant ne saurait en faire l'économie, pour ce qu'elle porte de spontanéité et vérité. Cinq années plus tard, nous avons donc essayé de réfléchir à la possibilité de mettre*

en place un cadre permettant à cette parole de l'élève de s'épanouir pleinement. Il existait les élections de délégués et la campagne électorale qui les précède ; il y avait les heures de vie de classe sous la forme de conseils d'élève ; il y avait aussi tous ces moments où la parole de l'élève pouvait surgir là et là. Mais ce que nous voulions, c'était créer un cadre pérenne. Une structure solide et stable. Pour cela, nous les voulions libres. Pour que cette structure soit avant tout la leur. Nous leur avons juste donné une règle : "Une personne, une voix". Les élèves ont fait le reste. Nous leur devons aujourd'hui le parlement des délégués. »

sont vite rendu compte qu'il n'y avait rien à perdre, mais tout à gagner.

Il faut tout un village pour éduquer un enfant dit-on en Afrique ; cette idée, nous l'avons faite nôtre : il faut tout un collège pour éduquer un enfant...

Caroline Lameloise

CPE en collège à Vitry-sur-Seine
(Val-de-Marne)

Le mot du président

Shamime Attar, président élu du parlement des délégués, raconte : « *Je suis élève au collège depuis maintenant cinq ans. Dès que je suis arrivé, l'équipe éducative nous a pris en charge ; ils étaient très motivés et impliqués dans tout ce qui concerne la vie citoyenne et notamment dans la délégation. Tous les ans, en octobre, l'ensemble des délégués effectue un stage de formation pour apprendre en deux jours le travail qu'ils devront accomplir. Le matin était consacré à des jeux d'équipe où nous devions faire preuve de solidarité et d'entraide pour gagner. Nous avons travaillé tous les ans sur un thème défini par nos CPE, telles la rumeur ou la citoyenneté.*

Cette année encore, nous avons été accueillis dans la salle du conseil municipal de la mairie de Vitry. Mais le programme était différent. Nos formateurs nous ont invités à bâtir le parlement des délégués. La seule indication dont nous disposions était "une personne, un vote". En une journée et demie intensive de travail, nous avons réussi à fixer les bases de notre future institution. Au début ce fut très dur, car nous n'avions aucune organisation et tout le monde balançait des idées à tort et à travers.

Le deuxième jour, le parlement était créé et tous les délégués impliqués. Un règlement intérieur fut adopté à l'unanimité : il définit les rôles de chacun, la conduite à suivre ainsi que les différentes procédures auxquelles nous pouvons avoir recours. Les sessions se

tiennent une fois par quinzaine, le vendredi de 15 h 30 à 17 h 30.

Le parlement est un projet unique en son genre : donner la parole aux élèves de cette manière, sans aucune censure. Les adultes présents n'interviennent qu'à notre demande. Le parlement est une institution pour les élèves, créée et gérée par les élèves. Nous pouvons parler de tout ce qui touche l'établissement.

Nos "gros" projets cette année ont été l'intégration des élèves NSA/CLA (non scolarisés antérieurement/classe d'accueil) qui sont rejetés pour la plupart par les élèves, l'homophobie ainsi que l'hygiène dans nos locaux. Nous avons aussi invité les délégués du lycée pour leur présenter notre parlement. Mais nous nous sommes rendu compte en fin d'année que nos projets étaient trop ambitieux, que les petits problèmes du quotidien, les plus importants, n'étaient pas abordés. La réaction fut tardive, et le seul "petit" projet que nous avons mené à terme est l'installation de papier toilette dans nos WC avec une charte.

Les problèmes internes au parlement ont été nombreux ; certains profs étaient réticents, mais surtout des élèves eux-mêmes qui ne prennent pas toujours conscience de la force et de l'impact que peut avoir cette assemblée. Néanmoins le projet a abouti, et j'espère qu'il continuera à exister. »

La médiation : les élèves gèrent eux-mêmes les conflits

Sandrine Surzur

Et si on faisait confiance aux élèves pour régler certains de leurs conflits du quotidien ? À condition bien sûr que ces « médiateurs » soient formés, et accompagnés par des adultes eux-mêmes formés.

Dans notre collège de centre-ville, nous constatons depuis quelques années plus d'incivilités de la part des élèves, verbales et quelquefois physiques, générant des tensions, de l'agressivité, ainsi qu'une ignorance, au moins en apparence, des règles de la vie collective, des codes de conduites et des usages. Par ailleurs, force est de constater la dissonance des réponses apportées par les adultes du collège...

Gérer les conflits : une compétence

Devant ces difficultés, j'ai proposé, dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), un projet portant sur la gestion positive des conflits et la médiation par les pairs, développé par une association agréée par l'Education nationale, Génération Médiateurs. Ce projet, présenté et adopté lors du CA de juin 2009, concerne toute la communauté scolaire du collège. Tout en étant un support à la mise en œuvre de la compétence 6 (compétences sociales et civiques) du socle commun, il a l'ambition d'aider l'élève à mieux vivre non seulement au sein du collège, mais aussi au sein du quartier.

De plus, nous pensons que travailler dans un cadre serein et motivant aura des conséquences sur la réussite scolaire des élèves. Nous cherchons à améliorer la communication et la qualité de l'écoute, à développer chez nos élèves l'estime de soi et la capacité à résoudre par eux-mêmes une partie de leurs petits conflits (malentendus, rumeurs, insultes) susceptibles de dégénérer dans ou en dehors de l'établissement. Les élèves qui accepteront le rôle de médiateur interviendront à deux ou trois, dans la cour de récréation, puis dans un local réservé, pendant une période donnée, tout en restant encadrés par les adultes formés du collège. Leur rôle est limité : ils ne sont ni surveillants, ni « super

délégués ». Ils n'évitent pas la sanction si elle est nécessaire, mais ils offrent la possibilité à leurs camarades en conflit de s'expliquer, en présence d'une tierce personne de leur âge qui conservera la confidentialité de leur histoire tout en les amenant à trouver ce dont ils ont besoin pour résoudre leur conflit.

L'évaluation s'effectuera grâce aux indicateurs vie scolaire, à la satisfaction des élèves formés, au nombre de candidats à un approfondissement de la formation.

Impliquer tous les acteurs, dans et hors le collège

Un autre objectif est d'affirmer la cohésion de la communauté éducative, de la dynamiser et de favoriser une harmonisation des pratiques. La participation des membres de la MJC du quartier à

Génération Médiateurs pour seize adultes volontaires du collège (dix professeurs de diverses disciplines dont des enseignants spécialisés de la Segpa, une CPE, trois assistants d'éducation, l'infirmière et l'assistante sociale) et deux éducateurs de la MJC.

À l'issue de ce temps de formation, deux adultes ont souhaité, pour des raisons diverses, arrêter là le projet. Nous restons donc seize adultes pour assurer la formation des 163 élèves de 5^e, parmi lesquels seront les futurs « médiateurs ». Tous ont eu droit à quatre demi-journées banalisées en février, mars, avril et mai. Puis à l'issue de ce temps de formation, une journée supplémentaire de formation a été proposée à ceux qui se sentiront prêts à devenir médiateurs de leurs pairs. Dans le cadre du projet, nous prévoyons une heure de suivi hebdomadaire pour les élèves médiateurs.

La première demi-journée de formation a eu lieu la veille des vacances de février : tout n'est pas simple ! Certains

Leur rôle est limité : ils ne sont ni surveillants, ni « superdélégués ». Ils n'évitent pas la sanction si elle est nécessaire, mais ils offrent la possibilité à leurs camarades en conflit de s'expliquer.

ce projet renforce notre partenariat mis en place depuis plusieurs années. Leur implication au sein de notre établissement permet au collège de s'ouvrir sur son environnement.

Pour financer le projet, nous avons sollicité la mairie (avec les contrats urbains de cohésion sociale), le conseil général, le CESC, l'association « Partage » qui parraine des projets de Génération Médiateurs, et le collège lui-même par ses fonds de réserve. Tout le monde n'a pas répondu présent, mais malgré tout, nous avons pu réunir la somme nécessaire.

Une formation indispensable

Le premier temps du projet a consisté en trois journées de formation par

adultes « référents » ont craqué en salle des profs à la récréation... C'est qu'il est rare qu'on laisse la parole aux élèves... alors pour une fois que cela arrive certains en usent et en abusent ! Face aux difficultés rencontrées, nous avons élaboré quelques solutions possibles : présence des professeurs qui avaient cours avec la classe pendant la demi-journée banalisée ; éviter des temps de formation une après-midi de veille de vacances.

Ce n'était pas un projet facile et nos objectifs étaient ambitieux. Les exercices devaient s'enchaîner dans un climat de confiance pour espérer développer :

- une meilleure connaissance de soi par une recherche des valeurs auxquelles les jeunes croient, pour acquérir plus

de confiance en eux ; la capacité à identifier, exprimer leurs émotions et si possible en maîtriser les conséquences ;

- une prise de conscience de la violence qu'ils côtoient, en les aidant à repérer les situations de conflit ou d'injustice autour d'eux et entre eux ;

- une réflexion sur leur façon habituelle de fonctionner et de réagir dans les situations difficiles ;

- la capacité à admettre que l'autre a ou peut avoir un point de vue différent du sien ;

- un apprentissage des techniques de communication pour permettre une expression la moins agressive possible et une écoute de l'autre en essayant de se mettre à sa place ;

- la capacité de prendre de la distance, du recul par rapport aux situations difficiles afin de réagir positivement et de renouer le dialogue dans le respect de l'autre en ne confondant pas l'objet du conflit et la personne ;

- l'imagination et la créativité pour trouver d'autres issues au conflit afin que celui-ci se termine par un accord gagnant gagnant ;

- enfin, la formation d'élèves volontaires capables à tour de rôle et par équipe, de remplir la fonction de médiateur.

Selon une responsable du dispositif, « l'idée n'est pas de faire que les élèves deviennent parfaits, mais qu'ils connaissent des outils leur permettant de faire de bons choix. C'est à chacun de choisir la solution qui est en correspondance avec ses valeurs. C'est aux "mésis" de formuler leurs besoins suite à l'énoncé du problème ; ce sont eux qui doivent élaborer leur solution ».

La seconde demi-journée s'est mieux passée. Elle a eu lieu un matin et la présence des professeurs en plus des formateurs a garanti un meilleur cadre : les quelques récalcitrants ont utilisé leur droit de retrait et n'ont pas participé, mais sans gêner le déroulement des ateliers, contrairement à ce qui avait parfois été vécu lors de la première séance.

Des élèves enthousiastes

Au terme de la formation pour tous, trente jeunes élèves de 5^e se sont dit intéressés pour poursuivre l'aventure. À l'issue de l'ultime journée de formation qui leur était spécialement consacrée, les trente ont souhaité finalement

Ressentis exprimés par des élèves

- C'est trop bien. Pour une fois qu'on nous écoute ! On apprend plein de choses qu'on n'apprend pas ailleurs.
- Nous avons eu un vol dans la classe, et le pire, c'est qu'on fait de la médiation !
- J'ai tout aimé, en particulier les jeux, moins écrire sur des feuilles. Ça m'a appris à vivre avec les autres.
- Je pense que ça a eu une influence sur tous les élèves.
- Je ne vais pas oublier ce que j'ai appris. Ça serait bien qu'on recommence avec les 5^{es} de l'an prochain.
- J'ai compris que la médiation pourra nous aider, nous encourager à parler plutôt qu'à nous battre.
- On a appris à mieux se connaître.
- J'ai été surprise par certaines activités. J'ai compris qu'on avait tous notre façon de réagir face à un problème et que parfois ce n'est pas facile à gérer. On a besoin d'en parler.
- Ça nous apprend des choses pour plus tard...
- On ne s'ennuie pas, c'est mieux que les cours !
- On rigole bien tous ensemble et ça permet de comprendre ce que ressentent les autres gens.
- On se remet en question sur la façon de se comporter vis-à-vis des autres
- Ça nous apprend à plus s'accepter comme on est.
- C'est un peu long, mais c'est pas mal.
- C'est pas toujours évident de se concentrer trois heures de suite.
- J'apprends à aider les autres
- C'est intéressant, car on apprend à comprendre les conflits et aider, en plus ça aide à se connaître.
- On peut mieux connaître nos camarades...
- On apprend beaucoup de choses, de détails même qui peuvent nous servir dans la vie de tous les jours. Les activités sont ludiques. C'est vraiment intéressant.
- C'est un peu long.
- Je me suis ennuyée dans certaines activités.

Réponses à quelques questions des médiateurs, avant d'exercer leur mission

- S'il n'y a pas de médiations, comment fait-on ?

Il y a trois possibilités d'exercer une médiation : soit à votre initiative dans la cour comme nous l'avons pratiqué au cours des jeux de rôles, soit à la demande des adultes du collège, témoins d'une altercation entre deux jeunes, soit à la demande des CPE, qui après une sanction, voient que le conflit n'est pas forcément réglé. Les conflits sont plus nombreux en cette fin d'année et on ne devrait pas avoir de mal à médier, si toute la communauté éducative accorde sa confiance aux jeunes formés.

- Est-ce que cela nous engage pour toute l'année ?

Non, d'abord c'est une phase d'expérimentation en juin et nous vous demanderons à la fin de l'année de vous inscrire pour l'année prochaine afin que l'on puisse prévoir une heure de suivi hebdomadaire.

- Comment serons-nous reconnus ?

Par l'administration : notre principale vous

remettra un diplôme de médiateur d'élèves. Vos noms et photos seront affichés en salle des professeurs pour qu'ils vous connaissent. Les noms seront affichés dans le hall avec la semaine où vous êtes médiateurs, au temps des récréations et pendant la demi-pension. Pour les élèves de 6^e, vous allez organiser une présentation par classe. Pour les élèves de 5^e, ils ont fait la formation et vous connaissent pour la plupart. Mais il faut un signe de reconnaissance, à inventer : badge, bandana, brassard ?

- Et si on n'a pas fini une médiation pendant la récré ?

Vous donnez rendez-vous à un moment où vous pouvez continuer la médiation... C'est possible de 17 heures à 17 h 15 si pour vous ça l'est également. Il y aura un cahier de médiation dans le local. Il faudra le compléter à chaque médiation. Une fois par semaine, nous verrons ensemble le bilan des médiations, en évoquant l'objet du conflit, mais les noms des élèves médiés resteront confidentiels.

devenir médiateurs de leurs pairs et ont accepté une expérimentation au cours du mois de juin. Quelle surprise et quelle satisfaction de les voir enthousiastes ! La journée a permis de fédérer le groupe autour de jeux de rôles et ateliers d'exercices en petit groupe, mais aussi en partageant pique-nique au soleil et gouter à la MJC. Tous ont pratiqué la médiation, acceptant les critiques, cooptant avec leurs camarades pour être le meilleur possible, proposant des solutions aux conflits évoqués... Une très belle énergie qui nous permet de poursuivre la mise en place du projet : l'information aux élèves de 6^e, aux adultes du collège, la mise en place du local, sa décoration, le choix de leur signe de reconnaissance dans la cour... et des approfondissements pour se sentir de plus en plus à l'aise. Tous se sentent prêts à intervenir auprès d'autres camarades de leurs âges ou plus petits. Ces jeunes qui s'engagent sont porteurs d'espoir. Nous croyons également que tous ceux qui ont pu bénéficier d'une « sensibilisation lourde » ne seront pas

Ressenti d'élèves médiateurs après l'ultime journée

Qu'est-ce que la formation t'a apporté ? Pour moi, d'abord de la confiance en moi, car de nature, je ne suis pas sûre de moi. Ce qui m'a motivée, c'était de pouvoir aider les autres. Si on est en colère, on apprend à se maîtriser. On a appris de bonnes techniques pour exprimer nos émotions, nos valeurs, ça aide à trouver des solutions et avoir un bon résultat à la fin.

Pour moi, j'ai trouvé les séances très motivantes parce que c'était des exercices qu'on ne fait pas d'habitude. J'ai appris à régler des petits conflits de tous les jours, même à la maison, ça va me servir tout le

temps ! On a appris à parler avec l'autre tout en acceptant qu'il puisse ne pas avoir le même point de vue que nous. Au collège, je pense que la médiation va marcher, parce que, personnellement, j'aurais plus de facilité de parler de mes problèmes à une personne de mon âge, en sachant qu'il n'y aura pas de sanction, que c'est juste pour m'aider à trouver une solution. J'ai aimé d'ailleurs faire des mises en scène et être aussi bien médié que médiateur et avoir la fierté de trouver une solution pour mes camarades.

restés totalement étanches aux treize heures que nous avons partagées avec eux et que quelque chose du « bien vivre ensemble » va germer en eux !

Sandrine Surzur

Professeure d'histoire-géographie en collège à Lyon, animatrice à Génération Médiateurs

Personnel de direction et CPE : deux rôles distincts

Personnel de direction dans deux collèges successivement, j'ai connu deux situations différentes :

- Un collège de 780 élèves dont j'étais l'adjointe, sans conseiller principal d'éducation,
- un collège de 200 élèves dont je suis principale, avec CPE, mais sans adjoint.

Une personne pour deux fonctions ?

La seconde situation ne me pose pas problème : j'assume seule le pilotage de l'établissement, sans difficultés étant donné sa petite taille. La CPE, très expérimentée, conduit la vie scolaire avec une grande autonomie, et le fait que nous partageons les mêmes valeurs nous permet d'interagir quotidiennement sur les problèmes que l'une ou l'autre rencontre et sur les choix que nous sommes amenées à faire dans le cadre de nos responsabilités respectives. Ainsi l'absence d'adjoint est moins pesante. Cette régulation ne fonctionne que parce que nous travaillons en bonne intelligence, mais dépasse les missions de la CPE et alourdit notamment son temps de présence dans l'établissement.

En revanche, j'ai très mal vécu la première situation. Dans ce collège important de centre-ville, les 350 demi-pensionnaires mangeaient au lycée contigu, et étaient donc comptabilisés dans les effectifs du lycée, d'où l'absence de poste de CPE. En réalité, les élèves DP n'étaient pris en charge par le lycée que pendant la durée de leur repas, environ vingt minutes, puis retournaient au collège, leur surveillance étant alors assurée sur nos moyens propres.

J'assumais mes missions d'adjointe avant 10 heures et après 17 heures, le reste de la journée étant consacré à la vie scolaire : organisation, traitement des situations difficiles, des conflits, liaison avec services sociaux et médicaux... Le suivi des élèves en difficulté scolaire, mais aussi comportementale nécessitait une grande disponibilité, dans la mesure où j'étais le seul interlocuteur possible en

l'absence de CPE et d'assistante sociale (sauf à la demande pour les cas graves).

Un relai indispensable

Dans une structure de cette taille, la charge de travail était très importante, et j'avais l'impression de ne mener à bien ni l'une ni l'autre des deux missions, malgré l'énergie et le temps que j'y consacrais. Il fallait trouver une solution, et avec l'accord du chef d'établissement, j'ai recruté sur un poste d'assistant d'éducation une personne plus âgée pour coordonner l'équipe vie scolaire et gérer les situations courantes.

Cette personne a investi ses missions avec intelligence et efficacité, sans ménager ni son temps ni son énergie. Cependant, j'ai dû compenser sans cesse son manque de formation et l'absence de statut qui aurait conforté son autorité sur ses collègues assistants d'éducation. Enfin, c'était un cas de conscience pour le chef d'établissement et moi-même d'attendre autant d'une personne rémunérée au Smic...

Le chef d'établissement et l'adjoint ont leurs propres missions, et s'ils gardent le pouvoir décisionnaire sur des situations graves (faire ou non un signalement, poser les sanctions...), ils n'ont pas le temps nécessaire pour traiter de façon approfondie les situations et les incidents de vie scolaire, approfondir le dialogue éducatif avec les élèves et leur famille, gérer l'organisation quotidienne de la vie scolaire. Je reste convaincue que chaque établissement quelle que soit sa taille doit absolument bénéficier d'au moins un poste de CPE, occupé par un personnel spécifiquement formé.

Brigitte Cahen

Principale dans l'académie de Nancy-Metz

3- Socle, évaluation, numérique, recours juridiques : De nouveaux horizons

Le socle commun, outil pour le CPE ?

Nathalie Szoc

Quelle place pour les CPE dans l'acquisition et l'évaluation des compétences du socle commun ? Un travail qui rejoint la préoccupation d'expliquer des compétences propres à la vie scolaire, pas toujours clair pour tous les acteurs.

Que doivent avoir acquis les élèves au terme de leur scolarité en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être, autres que disciplinaires, pour être en passe de s'accomplir en tant que personne et citoyen ? En 2004, avant même la formulation du socle commun de connaissances et de compétences, un groupe de collègues CPE de l'académie a voulu travailler la question de tous ces apprentissages attendus en vie scolaire sans pour autant qu'ils soient rendus lisibles aux élèves, ni formaliser dans nos pratiques. Notre travail a pris la forme d'un « parcours vie scolaire », pour lequel nous avons réfléchi à une acquisition formative.

Quelles compétences travaillées par la vie scolaire ?

Lorsque le décret du 11 juillet 2006 est paru, l'organisation des sept domaines de compétences, déclinés en connaissances, capacités et attitudes, nous a paru familière, mais en même temps très ambitieuse si nous cherchions comment faire correspondre nos pratiques à sa lecture exhaustive. Il nous a

semblé que ce travail serait fastidieux, et que nous serions probablement obligés d'inventer des activités qui allaient paraître surfaites dans le domaine de la vie scolaire et aux yeux des enseignants. En même temps, nous ne nous sentions pas contraints de nous restreindre aux piliers 6 et 7, puisque le socle transcende les disciplines et questionne

Plutôt que de nous demander que faire pour donner corps au socle dans des situations concrètes, nous nous sommes interrogés sur ce que nous faisions déjà, qui permet aux élèves d'acquérir des compétences.

leurs relations entre elles en posant la question de la transversalité. De là à franchir la frontière entre instruction et éducation...

Ainsi, plutôt que de nous demander que faire pour donner corps au socle dans des situations concrètes, nous nous sommes interrogés sur ce que nous faisions déjà, qui permet aux élèves d'acquérir des compétences. Nous

avons donc décidé de visiter les situations d'apprentissages que nous mettons en œuvre dans nos pratiques, dans le cadre de nos missions.

Nous avons choisi de commencer par le domaine de compétences lié à la représentation des élèves, c'est-à-dire un domaine d'intervention du CPE parfaitement identifié. Notre travail a donc d'abord consisté à mettre en évidence les savoirs, savoir-être et savoir-faire attendus et nécessaires à la fonction de délégué, que nous avons déclinés

en trois domaines principaux : ce qui relève du rôle institutionnel du délégué, de sa communication et du travail d'équipe.

Comment évaluer les acquisitions ?

Nous avons ensuite réfléchi à la manière de mesurer l'acquisition de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, en définissant des indicateurs observables permettant d'établir un état des lieux des acquis et

des progrès d'un élève. Il est en effet essentiel d'avoir des éléments concrets d'observation pour l'évaluation si l'on veut que les apprentissages permis dans la vie scolaire s'articulent à ceux des disciplines. Ainsi nous agissons bien dans l'idée de transversalité que nécessite le socle et formalisons clairement une « traçabilité » des activités que nous organisons. L'éventail des indicateurs proposés ici est donc avant tout destiné à donner une vision la plus large possible des savoirs, savoir-faire et savoir-être potentiels. Chaque équipe s'emparera des indicateurs les plus pertinents et les mieux observables compte tenu du contexte particulier de son établissement et de la spécificité de son public. Dans la logique de notre réflexion, nous nous sommes par ailleurs demandé si

le fait de devoir mesurer les acquis des élèves n'allait pas exiger de revoir nos pratiques, ou pour le moins de les compléter. En effet, dans la sous-compétence « communication écrite du délégué », le fait d'établir que ce dernier doit savoir prendre des notes sous-entend que la formation soit bel et bien construite en commun avec les enseignants, pour qui cet objectif est connu et travaillé. Il va sans dire que cette transférabilité des savoir-faire serait porteuse de sens dans l'esprit des élèves et donnerait de la cohérence aux apprentissages.

Un outil à adapter à chaque contexte

La dernière étape de notre travail – faire le lien avec le contenu du socle, tel qu'il est décliné dans le texte officiel – nous a fait apparaître très nettement que les

activités relatives à la représentation des élèves participaient à l'acquisition de plusieurs piliers, ce qui a conforté notre méthodologie de travail et en a renforcé l'importance, nous faisant même rêver à une formation de délégués ouverte à d'autres élèves, ou pensée par niveaux de compétences. Mais surtout nous avons abordé le deuxième domaine de compétences : l'implication des élèves dans l'établissement, et le troisième : l'adaptation à la scolarité avec à l'esprit la conviction que nous allions encore apprendre de notre métier.

Grâce à cet outil, la légitimité de notre action professionnelle se trouve renforcée puisqu'il en fait une lecture exhaustive en terme de compétences évaluables, et l'inscrit ainsi pleinement dans la démarche pédagogique définie par le décret de 1989, pour laquelle nous pouvions avoir du mal à trouver une visibilité. C'est également un guide pour la pratique et une base pour l'évaluation formative en vie scolaire qui peut être réinvesti par chacun d'entre nous et adapté à chaque lieu d'exercice de notre métier de conseiller principal d'éducation. Dans l'effervescence actuelle de la mise en place du socle, il peut s'avérer d'une grande aide à qui est désireux d'assumer la vraie nature de nos missions.

Nathalie Szoc

Conseillère principale d'éducation,
formatrice dans l'académie de Dijon

La validation du socle commun par le CPE

Comment se débrouiller de la commande institutionnelle de validation du socle commun ? L'équipe de notre collège s'est trouvée confrontée à une problématique double. D'une part, valider des compétences proprement disciplinaires et pour cela élaborer des outils d'évaluation propres à chaque enseignement. D'autre part, valider des compétences à la fois transversales et relatives à des savoir-être et des savoir-faire. Or, cette seconde entrée convoque le conseiller principal d'éducation dans le processus d'évaluation des élèves, indépendamment de la note de vie scolaire qui reste une approche chiffrée de l'assiduité de l'élève et de sa capacité à respecter le règlement intérieur.

Une collaboration incontournable

La validation des compétences définies par les piliers 6 et 7, à savoir les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative exige que la collaboration de l'équipe pédagogique avec le CPE soit effective. En effet, les situations pédagogiques dans lesquelles ces compétences sont observables par les enseignants sont marginales alors que leur acquisition est directement liée aux pratiques du CPE. En tout cas, le conseil pédagogique a fait le choix de placer la validation de ces deux piliers sous ma responsabilité de CPE.

Quel outil pour évaluer ?

Mais, à l'inverse de la plupart des disciplines, les CPE ne disposent pas officiellement d'un outil d'évaluation de ces compétences. J'ai donc utilisé le document issu du travail du groupe de réflexion de l'académie de Dijon, dont je fais partie.

De manière concrète, cela signifie que je saisirai dans le logiciel de notes en place dans l'établissement les compétences que

j'ai pu observer chez les élèves dans des situations d'apprentissage (prise d'initiative dans le cadre d'un club, comportement dans les espaces vie scolaire, activités des délégués, etc.) et dont la mesure m'a été facilitée par les indicateurs formalisés dans l'outil. Au fur et à mesure de la validation des compétences, les parents en ont connaissance par l'intermédiaire des bulletins trimestriels configurés en ce sens. Cette surcharge de travail reste gérable dans la mesure où cela concerne pour l'instant un effectif restreint d'élèves, à savoir 160 élèves, 4^e et 3^e confondus.

Une clarification du rôle du CPE

Cette répartition des tâches, fondée sur une définition claire des compétences « vie scolaire » en amont, se heurte à la réticence d'un certain nombre d'enseignants de voir le CPE évaluer pleinement les élèves. La nature de l'évaluation elle-même, une approche formative et non plus sommative, peut constituer aussi un frein pour les équipes pédagogiques, alors même que l'outil élaboré par notre groupe permet justement d'éviter l'écueil de la subjectivité en donnant des indicateurs de mesure très concrets et précis. Globalement, le bilan que je fais de cette utilisation concrète de l'outil d'évaluation des compétences « vie scolaire » est positif : les actions menées auprès des élèves acquièrent aux yeux des enseignants une plus grande lisibilité d'une part ; les savoir-être et savoir-faire acquis par les élèves sont consignés systématiquement d'autre part, ce qui permet d'évaluer l'élève comme « personne » et plus seulement comme « apprenant ».

Sophie Pizzolo

Conseillère principale d'éducation

Une version complète de cet article est disponible, avec des grilles d'évaluation, sur le site des *Cahiers pédagogiques*.

Membres du groupe de réflexion académique de Dijon :

Dominique Didier, Elisabeth Kazmierski, Monique Petitot, Sophie Pizzolo, Anne Lamborot Krecina, Françoise Prunel, Emmanuelle Guillon, Philippe Bourneaud, Daniel Candiotti, Didier Seguin.

La note de vie scolaire : une question encore vive

Gabrielle Lamotte

Mise en œuvre de façon très diverse dans les collèges, la note de vie scolaire a ses adeptes et ses détracteurs. L'auteure pointe ici quelques-unes des difficultés, tant pratiques qu'éthiques, soulevées par l'évaluation chiffrée du comportement d'un élève.

La note de vie scolaire s'est-elle fondue aujourd'hui dans le paysage pédagogique des collèges ? Fait-elle encore débat ? S'est-on accommodé d'un « moindre mal », d'une évaluation qui pourrait maintenir quelques élèves dans les clous ?

Un accueil très réservé...

Après deux trimestres d'application en 2007, le journal *Le Monde* rapportait la contestation de parents et de professeurs. Catherine Petitot, secrétaire générale adjointe du SNPDEN estimait : « Pour les élèves les plus en difficulté, l'instauration de cette note n'a rien changé. » Un principal d'un collège de Seine-Saint-Denis ajoutait : « Cela a peut-être joué à la marge pour certains élèves tangents. Mais pas pour les enfants qui ont des problèmes sociaux et psychologiques profonds. »

Cette note, attribuée par le principal du collège sur proposition du professeur principal et après avis du CPE est portée sur les bulletins trimestriels. Elle évalue, à parts égales, l'assiduité et le respect du règlement intérieur. La « participation à la vie de l'établissement » tout comme l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR), celle des premiers secours civiques (PSC, premier niveau), peuvent apporter des points supplémentaires. Instituée initialement en 3^e par la loi du 23 avril 2005, elle fût généralisée à tous les niveaux du collège à la rentrée 2006.

Pourtant, dès sa première année d'existence, des critiques, des doutes, des questionnements animaient réflexions et débats. Bien avant la promulgation de la loi Fillon, l'Inspection générale s'interrogeait à son propos : « Il faudra correctement identifier le périmètre concerné par la note sous deux aspects essentiels : il ne peut s'agir de l'activité en classe qui est déjà évaluée par l'enseignant ; il ne peut s'agir de sanctionner une deuxième fois un comportement par ailleurs sanctionné ou puni dans

le cadre du règlement intérieur. » Même le ministre de l'Éducation s'y perdait dans ce que la note de vie scolaire était censée mesurer. À une sénatrice qui l'interrogeait sur les mesures à prendre pour prévenir la violence à l'école, il répondait en février 2006 : « Cette note récompensera leurs efforts, mais sanctionnera aussi ce que l'on appelle les incivilités. » Un an plus tard, il affirmait : « Son but n'est pas de punir ! Non : son but, c'est d'inciter les jeunes à adopter un comportement respectueux. C'est de leur montrer que le respect des règles, eh bien cela compte tout autant que d'avoir de bonnes notes en maths ! »

Le rapport Herbeval de février 2007 se félicitait qu'une large majorité d'établissements ait appliqué la mesure et décrivait la contestation comme « souvent de nature idéologique et portant sur l'opportunité de la note de vie sco-

gnératrice d'injustice, mais aussi sur cette nouvelle forme d'évaluation qui juge un comportement et compte pour le brevet. Combien « vaut » un retard, en terme de retrait de points ? Certains établissements pratiquent l'automatité (un point retiré par retard) quand d'autres « capitalisent » jusqu'à quatre retards pour un retrait identique.

Bien des questions en suspens

Mais comment évaluer ces retards systématiques d'une élève interne le lundi matin ? Elle pourrait, certes, attraper un train plus tôt : la connaissance de sa situation personnelle m'interdit de lui suggérer de patienter dès 5 heures du matin, à 12 ans, sur le quai d'une gare. Alors je ferme les yeux.

Combien vaut une heure de retenue ? Ont-elles toutes la même valeur ? Celle donnée pour trois oubliés de matériel ou celle qui punit des pages arrachées dans le carnet de correspondance ? Rappelons l'avis de l'Inspection générale début 2005 : « Il ne peut s'agir de

Le questionnement porte sur les critères d'attribution et leur hétérogénéité génératrice d'injustice, mais aussi sur cette nouvelle forme d'évaluation qui juge un comportement et compte pour le brevet.

laire comme réponse adaptée aux questions qui se posent notamment au collège ». Les notes attribuées bonnes, voire très bonnes, ne manquent pas d'interroger : « Chez des professeurs contrariés, voire choqués par les notes de 19 ou de 20 portées sur les bulletins trimestriels, le trouble est réel. Ils posent la question de savoir si l'on ne va pas dans une direction opposée à celle souhaitable et souhaitée : en donnant une très bonne note à tous les élèves ne dévalorise-t-on pas l'autorité des maîtres ? » Ah, la constante macabre frappe toujours !

Quant aux contestations de nature éthique, elles vaudront des blâmes à leurs auteurs.

Le questionnement porte sur les critères d'attribution et leur hétérogénéité

sanctionner une deuxième fois un comportement par ailleurs sanctionné ou puni dans le cadre du règlement intérieur. » Comptabiliser les retenues revient donc à appliquer une double peine à l'élève. L'argument selon lequel une note n'est pas une sanction n'empêche pas le soupçon d'injustice : pour un même fait, l'élève est sanctionné deux fois, ce qui est contraire aux principes du droit.

Revenons en effet aux principes du décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000 : « On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire. » Comment une note de vie scolaire pourrait-elle, même



à travers le barème le moins injuste possible, tenir compte des retenues infligées pour les motifs les plus divers, sans que l'élève qui se serait amendé en cours de trimestre pâtitasse d'une série de retenues datant du début du trimestre ? Et la prise en compte de son « évolution », telle qu'elle est prévue dans les textes, loin d'être juste, ne fait qu'ajouter un peu plus de confusion au barème le plus mathématique. Qui inventera l'algorithme apte à passer en revue tous ces critères, sans verser dans l'usine à gaz ?

Au choix : arbitraire ou technocrate ?

Double contrainte :

- Établir un barème précis prenant en compte tous les manquements possibles au règlement intérieur ne contraint-il pas à faire des comptes d'apothicaire, très éloignés de la vie scolaire ?

- préférer un barème plus souple, prenant en compte le facteur humain, ne conduit-il pas au risque de noter à la tête du client ? Seront privilégiés les élèves dont nous connaissons mieux les conditions de vie et de travail : l'élève de 3^e davantage que le nouveau 6^e, l'inténe plus que le demi-pensionnaire... .

Mais je m'égare : appliquons un barème automatique et toutes nos questions s'envoleront.

Le point de vue des parents

Du côté des parents, tous n'ont pas les mêmes inquiétudes : en 2007, la PEEP

pense les familles certainement satisfaites « *puisque dans la plupart des cas les notes sont bonnes* », mais s'inquiète, comme la FCPE, du flou et de l'hétérogénéité des barèmes appliqués d'un collège à l'autre. Des élèves ont tous obtenu la même note dans leur classe, d'autres ont une note de vie scolaire égale à leur moyenne générale... Pour une mesure qui était censée amener de la citoyenneté ! « *Le jour où une note de vie scolaire empêchera un élève d'obtenir son brevet, les parents risquent d'aller devant le tribunal administratif* » était la crainte exprimée alors par le secrétaire national du SNPDEN.

À toutes ces inquiétudes, le rapport Herbeauval répond avoir surtout observé un « *décalage significatif entre les jugements abrupts et la perception du terrain, plus mesurée et plus réaliste* ».

La note de vie scolaire fait-elle encore sérieusement débat ? Fait-elle partie du paysage pédagogique des collèges sans que plus personne n'ait d'interrogations pédagogiques et éthiques ?

Une chance pour assoir le rôle pédagogique du CPE ?

Un des arguments développés, censé emporter l'adhésion des CPE : leur place serait confortée dans l'équipe pédagogique en participant à l'évaluation des élèves. Mais de quelle évaluation parle-t-on ? Il est possible que cette note de vie scolaire contribue à gagner un peu de paix dans les établis-

sements en mettant une pression supplémentaire sur les élèves : « attention à ta note ! » Mais le texte de la circulaire reste général, même dans les précisions données : un élève parfaitement assidu obtiendra le maximum de points. Quid de la légitimité de telle ou telle absence, même dument justifiée ?

Il est prévu de prendre en considération l'évolution de l'élève, ce qui n'est pas un mal en soi, au contraire, mais nous promet de belles empoignades quant aux progrès diversement perçus et appréciés par les uns et les autres... Cela remet en cause aussi tous les efforts faits sur l'évaluation depuis des années : loin des à peu près, les évaluations précises des compétences, du travail sur les objectifs (concrets, mesurables) avait permis de se rapprocher d'une évaluation plus formative, plus aidante surtout. Combien de fois est-il nécessaire de reformuler, pour un élève en difficulté, qu'il n'est pas confondu en tant qu'individu avec sa mauvaise note ?

Mais si la note de vie scolaire note le comportement, va-t-on considérer qu'elle représente l'élève ? Peut-on avoir un 0/20 en comportement ? Existe-t-il un comportement qui vaille zéro ?

Un moyen de conforter l'autorité du professeur ?

Aujourd'hui, l'autorité du professeur semble à nouveau question de trucs et de ficelles appris dans des modules de « tenue de classe ». La circulaire de rentrée 2010 décline les méthodes pour la conforter : « *Les actions développées pour améliorer la tenue de classe peuvent donc constituer un levier pour la mise en place d'un projet éducatif partagé au sein d'un établissement. Un DVD sur ce sujet sera diffusé largement à la rentrée. Les chefs d'établissement pourront par ailleurs proposer le renforcement des règlements intérieurs afin qu'y soit clairement affirmée l'autorité des professeurs qui est, au-delà d'eux-mêmes, celle de l'institution scolaire et de l'État.* »

Il n'y est plus question, depuis la circulaire de rentrée 2007, de note de vie scolaire. Celle-ci a au moins cet intérêt : qu'elle ne couture rien ! Au final, cette note est-elle là pour conforter les adultes dans leurs missions ou a-t-elle un intérêt pédagogique pour l'élève ?

Gabrielle Lamotte
CPE en collège dans le Nord

CPE : accompagnateur pédagogique ?

Marc Antoine Pottin

Un passage en revue de dispositifs comme l'accompagnement éducatif ou les PPRE qui peuvent permettre au CPE et au personnel de vie scolaire d'acquérir une dimension pédagogique.

En 1989 le décret¹ permettant officiellement aux conseillers principaux d'éducation de participer à l'évaluation et à l'orientation des élèves n'a recueilli l'aval ni des enseignants ni des CPE². La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences et de la note de vie scolaire a relancé le débat et donne l'occasion aux CPE, avec les équipes enseignantes, d'évaluer les élèves et de conduire une réflexion sur les lieux et activités permettant de repérer et de valider ces compétences.

Cela invite à dépasser la stérilité des positionnements entre éducation et instruction pour se retrouver sur le terrain commun de la pédagogie entendue comme accompagnement des apprentissages. Mais quels contenus de connaissances transmettre ? Le déficit de civilité montre bien la complexité d'un apprentissage de la citoyenneté et la mise en pratique, même formative, des instances représentatives ne suffit pas à instituer et à former le citoyen. Le danger est de faire du CPE la référence unique en ce domaine alors que tout adulte peut être formateur. Une pédagogie de la vie scolaire existe-t-elle ?

Cela dit, même si les enseignants restent bien les spécialistes de la transmission des connaissances, le propre de la vie scolaire n'est-il pas, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves et les parents, de faciliter et de rendre possible cet apprentissage ? Que peut un CPE sur ce terrain-là ?

Les temps d'études

Le domaine des études dites surveillées intéresse le CPE, les assistants d'éducation (AE), mais concerne aussi les équipes enseignantes tout en participant à l'objectif premier du service public d'éducation : la réussite de tous les élèves. Ces « lieux-temps » ne sont-ils pas souvent devenus des temps de « per-

manence », mais de quoi ? Au mieux, et rarement, les élèves y restent en silence, les meilleurs plongés dans leurs devoirs, les autres plongés dans leurs rêves.

Ces temps sont pourtant des moyens à redécouvrir afin de placer l'élève dans les meilleures conditions de réussite ; ils répondent bien à la demande d'aide aux élèves, notamment ceux qui ont le plus de difficultés à entrer dans le métier d'élève et dans les apprentissages. Il en va peut-être de l'égalité des chances et de la cohérence de l'école de la République à offrir des études de qualité afin que des officines privées ne viennent pas se substituer aux aides aux devoirs...

L'emplacement de la salle d'études, éloignée ou non du CDI et du bureau de vie scolaire, mais aussi l'aménagement

Ainsi sur le plan pédagogique la préparation des attentes, formalisées par chaque professeur sur le « comment travailler un cours, apprendre une leçon, réviser pour un contrôle », et reprises par les CPE et les AE, est à prévoir. La méthodologie de l'acte d'apprendre, en lien avec l'ATP ou les ateliers de méthodologie ciblés sur certaines classes, peut aussi faire partie d'un programme d'exercice au travail intellectuel en étude.

Les propositions d'activités autres que les études (foyer, CDI) selon les besoins légitimes (détente, repos, travail documentaire) peuvent sous certaines conditions (multiplication des heures d'études, emplacement dans la semaine, conditions matérielles) être aussi l'occasion de la découverte de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves.

L'accompagnement éducatif

Le CPE peut se servir de ce dispositif pour aider élèves et familles : il peut

Même si les enseignants restent bien les spécialistes de la transmission des connaissances, le propre de la vie scolaire n'est-il pas de faciliter et de rendre possible cet apprentissage ? Que peut un CPE sur ce terrain-là ?

et la disposition des tables, le fonds de livres usuels peuvent être un levier de travail. Les horaires des temps d'étude, avec des créneaux spécifiques pour chaque classe, la mise en place d'une salle de secours en cas de surcharge sont aussi à prévoir. Au lycée, des salles thématiques (lettres, sciences) avec un AE référencé sont aussi un plus. Au travers des ces lieux et temps scolaires peuvent aussi être évalués bien des items des piliers 6 et 7 du socle commun.

Cette tâche ne peut donc être le fait du seul CPE, elle implique bien sûr l'équipe des assistants d'éducation, mais aussi les professeurs, dont les professeurs-documentalistes, et aussi l'équipe de direction.

proposer d'y participer, car il a diagnostiqué des difficultés pour l'élève à travailler hors du cadre scolaire. Il est aussi un garant pour la famille, car, à travers lui, l'institution s'engage. Il peut aussi avoir un rôle de gestion, de coordination des actions et de lien entre les actions proposées et le projet vie scolaire.

Si de nombreux AE participent à l'aide aux devoirs, le CPE se doit de réfléchir aux attentes en termes de recrutement, mais aussi en terme d'optimisation des emplois du temps ; de plus, les AE participant à l'accompagnement éducatif seront à même de transposer leurs méthodologies dans les tâches plus classiques des études ; ils seront aussi des référents pour les élèves.

Il en est de même pour les autres activités (sportives et culturelles) pour lesquelles les personnels impliqués permettent alors un changement de regard (réciproque ?) entre les acteurs adultes (professeurs, AE, familles) et élèves.

Peu à peu se forme alors une image plus ouverte de la vie scolaire, faite d'aides, de soutien, de partages.

Les PPRE

Dans le cadre des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), il est bien clair qu'il ne revient pas au CPE de se substituer aux enseignants dans le renforcement des compétences particulièrement disciplinaires (1 à 5 du socle). Mais est-ce à dire que les compétences psychosociales lui reviennent (6 et 7)? Non, dans la mesure où ces compétences couvrent des domaines relevant aussi des programmes d'enseignement et que les éléments plus « pratiques » relevant du vivre ensemble sont à mettre en place par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Ce que le CPE peut, avec ses collègues, essayer de consolider, relève du « devenir et être élève » c'est-à-dire un apprenant avec d'autres. Le CPE peut, en plus des phases de diagnostic et de repérage, être un élément moteur pour favoriser :

- le contact avec les familles et l'acceptation du programme du PPRE ;
- le suivi et la mise en place de pratiques efficaces sur l'organisation de la vie d'élève (voir le programme des séances d'ATP par exemple) ;
- le suivi de l'élève dans ses progrès par des objectifs choisis de concert avec lui pour arriver à une autonomie et un respect des consignes satisfaisants. À cet égard, la mise en place de feuille de route personnalisée (et non de « fiche de suivi ») pour chaque élève, à partir d'entretiens, est une bonne base pour des PPRE favorisant l'acquisition des compétences 6 et 7³.

De par son expérience de suivi individuel des élèves, il connaît l'importance de l'entretien concerté avec l'élève avant de commencer toute démarche. Sa présence aux côtés de l'enseignant peut aussi permettre de mieux « contractualiser » les objectifs. Cela demande de la concertation avec les équipes enseignantes.

Une place toute particulière doit être faite au professeur-documentaliste qui, avec le CPE, peut jouer ce rôle d'interface, si important pour la réussite des

élèves. Combien de PPRE associent des temps avec les assistants d'éducation et avec le professeur-documentaliste ?

En participant aux PPRE, le CPE est bien dans sa mission de suivi individuel des élèves, et émergent peu à peu toutes les collaborations qui entourent ces missions.

La réforme des lycées

La réforme des lycées voit la mise en place de l'accompagnement personnalisé, du tutorat, des stages de remise à niveau, des stages passerelles et la dynamisation de la maison des lycéens. Sur ce dernier point, le CPE est l'interlocuteur privilégié pour faciliter la responsabilisation des élèves, l'autonomie associative et le lien avec les instances électives.

Pour les stages de remise à niveau, des assistants d'éducation peuvent participer à la mise en place du dispositif ; or la logistique, mais surtout la politique de recrutement des AE est bien dans sa mission de chef de service.

Pour les stages passerelles permettant une réorientation, le CPE peut, par les entretiens de positionnement de l'élève, avoir une place avec les autres membres de l'équipe pédagogique ; sa connaissance du système éducatif et des possibilités locales, le fait qu'il ne représente pas une discipline, sa vision d'ensemble des compétences au métier d'élève, sa relation avec les familles, son suivi personnalisé durant l'année écoulée le rendent à même de remplir cette mission.

Sur l'accompagnement personnalisé en effectif réduit, dont l'objectif est le travail sur les compétences de bases (compréhension du travail demandé, recherches documentaires...), le CPE peut se révéler utile sur les tâches d'organisation de la vie d'études (gestion des tâches, organisation temporelle, personnes et lieux ressources pouvant faciliter le travail...).

Pour le tutorat, le CPE est explicitement prévu dans les acteurs potentiels, s'il est volontaire ; le tutorat prévu sur le temps long du parcours de formation rejoint la notion de suivi ; ce tutorat peut être collectif (une section) et là s'assimile un peu à la pratique bien ancrée des suivis de cohortes. Ce tutorat doit être présenté aux élèves et aux familles en lien avec les autres dispositifs contribuant à la réussite des élèves : la connaissance des dispositifs, leurs applications locales, les liens naturels qu'il tisse avec les familles font du CPE une personne ressource.

La mission du CPE est de permettre à l'adolescent de devenir élève ; former le citoyen passe aussi par faire intégrer ce « métier » d'élève ; la mission de transmission des connaissances et des compétences ne peut se faire sans l'accompagnement éducatif et pédagogique.

Il y a là une tâche de collaboration intense à inventer ; d'autant plus urgente que se creusent des déficits socioculturels dans une école de la République qui tient à assumer l'excellence pour tous au nom de l'égalité. Ici aussi se joue l'avenir du corps des CPE pour ne pas être relégué dans des missions trop disciplinaires ou sociales.

Le CPE, la vie scolaire, peuvent être alors l'artisan couturier qui relie chacune des mailles tissant la vie des citoyens de demain.

Les récentes réformes du système éducatif vont dans le sens d'un suivi centré sur la réussite scolaire par les apprentissages maîtrisés. Le CPE se découvre alors faiseur de citoyenneté assumée en devenant conseiller sur les études et les moyens de les réussir. Cela laisse-t-il présager la fin d'une image de la fonction centrée sur le respect de l'ordre pour devenir celle d'un maître des études dans leurs globalités ?

Marc Antoine POTTIN

Conseiller principal d'éducation,
formateur à l'IUFM de Haute-Normandie

¹ BO n° 37 du 19 avril 1989.

² Voir par exemple « le CPE l'avenir d'une inquiétude » de Christian Vitali, in *Conseiller d'Education* n° 172, juin 2009, où l'auteur parle du « mythe du CPE (pédagogue) très dommageable ».

³ Voir une illustration sur le site : cpe.spip.ac-rouen.fr

La vie scolaire en version numérique

Judith Salin

Des bons et mauvais côtés des Tice dans l'établissement scolaire.

En tout cas de la nécessité pour les personnels de se former à leur utilisation et à celles qu'en font les élèves.

Dans notre académie, tous les lycéens de 2^{de}, BTS et classes préparatoires aux grandes écoles ont été dotés gratuitement par le conseil régional d'un ordinateur portable et d'une clé USB. Ce qui représente 50 % des élèves du lycée. Quel bilan au bout d'un an de fonctionnement ?

Du poids du numérique dans les cartables

Le matin, l'élève arrive au lycée avec son ordinateur portable, sa clé USB dans son cartable, mais encore moins souvent ses manuels scolaires qu'avant l'ère numérique du lycéen. « Le sac est trop petit ! », répondent-ils... Avec 70 % de demi-pensionnaires et pas de casiers à leur disposition, comment faire ?

Plusieurs parades ont été imaginées :

– Première solution, retenue par 45 % des enseignants¹ : un livre pour deux. Au bout de trois semaines, les oubli s'accentuent : l'élève qui doit apporter le livre ne sait plus quel jour il en a la responsabilité. Il y avait, en moyenne, sept livres pour une classe de trente-deux élèves. Inadmissible ! disent les profs. Ils excluent les élèves des cours et convoquent les parents. Une nouvelle source de conflits ! C'est à se demander à quoi peut bien servir MSN s'il ne l'utilise pas pour décider qui emmènera le livre d'histoire-géo...

– Certains professeurs (35 %), les adeptes de l'informatique dans leurs pratiques professionnelles, ont décidé de jouer la carte du numérique et d'utiliser cet ordinateur qui est présent en classe à défaut des manuels. Ils mettent à disposition des élèves les textes étudiés, soit en les envoyant par courriel, soit en classe via les clés USB. Mais les parents d'élèves s'insurgent : à quoi servent ces manuels payés si chers ! Dans certaines classes, ils ont acheté jusqu'à douze livres...

– D'autres enseignants (20 %) ont décidé de s'en tenir aux pratiques habituelles et d'interdire l'ordinateur dans leur cours. Ils exigent les manuels scolaires.

L'émergence de « cyber-incivilités »

Au bout de deux semaines de fonctionnement, nous avons constaté une recrudescence des vols d'ordinateurs portables, mais également des autres « appendices » électroniques du lycéen : MP4², smartphone (pour ne pas citer de marques), agenda électronique, disque dur externe. Ils sont volés dans la classe, en salle de permanence, parfois avec des stratagèmes élaborés comme les vols en réunion (heureusement pour l'instant sans violence).

Dans un premier temps la vie scolaire s'est investie d'une mission : élucider

Actuellement, les vols sont signalés aux parents qui vont porter plainte au commissariat de police. Devant la recrudescence des vols de portables (ordinateurs et téléphones) faisant exploser leurs chiffres de la délinquance, en particulier les statistiques des affaires non élucidées, la police nationale a vivement conseillé à l'établissement de mener des actions de prévention. Comment, en effet, retrouver un voleur parmi 1 800 personnes, d'autant que les ordinateurs sont tous identiques, non personnalisés, et que les parents n'ont pas de facture prouvant l'achat !

Il est à noter également le développement d'un marché parallèle de « services payants » concernant l'entretien, la maintenance et autres menus services proposés parfois à des tarifs prohibitifs directement aux lycéens sur le trajet du lycée par des sociétés.

D'autres cas de « cyber-incivilités » portent sur l'usage d'Internet et plus précisément

Devant la recrudescence des vols de portables (ordinateurs et téléphones) faisant exploser leurs chiffres de la délinquance, en particulier les statistiques des affaires non élucidées, la Police nationale a vivement conseillé à l'établissement de mener des actions de prévention.

les vols de portables par des fouilles et des mini-enquêtes dignes de l'inspecteur Colombo. Dans un second temps (un mois plus tard), l'objectif était simplement de montrer que les vols ne laissaient pas indifférents et que nous prenions les choses au sérieux : appel aux parents des élèves concernés, signalements deux fois par mois du nombre de vols au commissariat, actions de prévention dans les classes sur le vol et le recel en partenariat avec la police nationale, campagne d'information auprès des parents et des élèves sur les mesures de prudence et de « mise en sécurité des biens »...

sément des messageries électroniques. Les altercations et bagarres découlant de publications sur messageries et sites Internet (blog, communautés...) ont augmenté de façon exponentielle.

Alors qu'il n'y avait eu qu'un seul cas géré l'année précédente, la vie scolaire a recensé huit affaires liées à Internet, sans compter celles qui se sont réglées directement hors du lycée, avec les parents. La plus grave atteinte recensée (mais pas la plus fréquente) est le non-respect du droit à l'image. Principales victimes, les élèves (dans certains cas victime et bourreau) réagissent violemment (bagarre ou giflé dans 80 % des cas³).

Plus grave, l'apparition récente de l'atteinte au droit à l'image de l'enseignant en tant que victime filmée à son insu. Le règlement intérieur du lycée interdit l'usage du téléphone portable en classe, mais les ordinateurs portables sont tous munis de caméra. Quelle parade trouver à ce cyber-délit si ce n'est la prévention, la réaffirmation de la règle, mais aussi la répression (sanctions à l'interne) ?

La dernière « affaire » traitée a été instruite grâce à des collègues surfant sur le net qui ont vu les vidéos et dialogues délictueux et les ont enregistrés. Heureusement donc que 40 % des adultes du lycée sont également utilisateurs de cyber-lieux de discussion, incidemment les mêmes que les élèves.

Le « cyber-parent »

Bien évidemment, le lycée a profité de cette rupture de la fracture numérique pour communiquer avec les parents en temps réel. Chaque parent possède un identifiant de connexion et son mot de passe confidentiel. Des courriels et SMS sont envoyés aux parents pour prévenir de l'absence de leurs enfants dès 10 heures le matin. L'agenda de l'établissement leur parvient par courriel. Les notes de leur enfant sont accessibles en ligne ainsi que le cahier de textes numérique. Le suivi en temps réel des absences et des notes scolaires a permis d'optimiser le partenariat avec les familles. Celles-ci interviennent plus rapidement auprès de leurs enfants.

Les parents détiennent donc toutes les informations leur permettant de soutenir la scolarité de leurs enfants. Pour autant l'influence sur le taux d'absentéisme n'est pas encore flagrante. Une prochaine enquête est prévue pour évaluer une éventuelle corrélation.

L'arrivée du numérique dans la communication avec les familles en vie scolaire oblige les surveillants et les CPE à vérifier la fiabilité des informations avant de les communiquer aux familles pour ne pas perdre toute crédibilité. Deux heures sont donc consacrées à la vérification des données auprès des enseignants. Il est important également que le cahier de textes soit rempli régulièrement sur le site par les enseignants : des informations obsolètes conduisent à une désaffection de l'utilisateur (parents, élèves...).

Dans l'enthousiasme général des parents et des élèves, le numérique a donc fait son entrée dans la vie scolaire. Mais cela a entraîné une évolution des pratiques professionnelles. Il serait également important de penser au recrutement des futurs assistants d'éducation. Une compétence indispensable sera sans aucun doute l'aisance avec non seulement l'outil informatique, mais surtout l'utilisation d'Internet et ses

dérivés. Des temps de mutualisation des pratiques seraient également à prévoir afin d'harmoniser les attentes et de donner du sens.

Dès le mois de septembre 2010, tous les lycéens de notre académie auront été dotés d'un ordinateur portable et le cartable numérique⁴ sera obligatoire en lycée. La formation de l'équipe éducative et des autres personnels du lycée semble nécessaire. Qu'en est-il du B2ie, le brevet informatique et Internet enseignant ?⁵

Judith Salin

CPE en lycée à Basse-Terre (Guadeloupe)

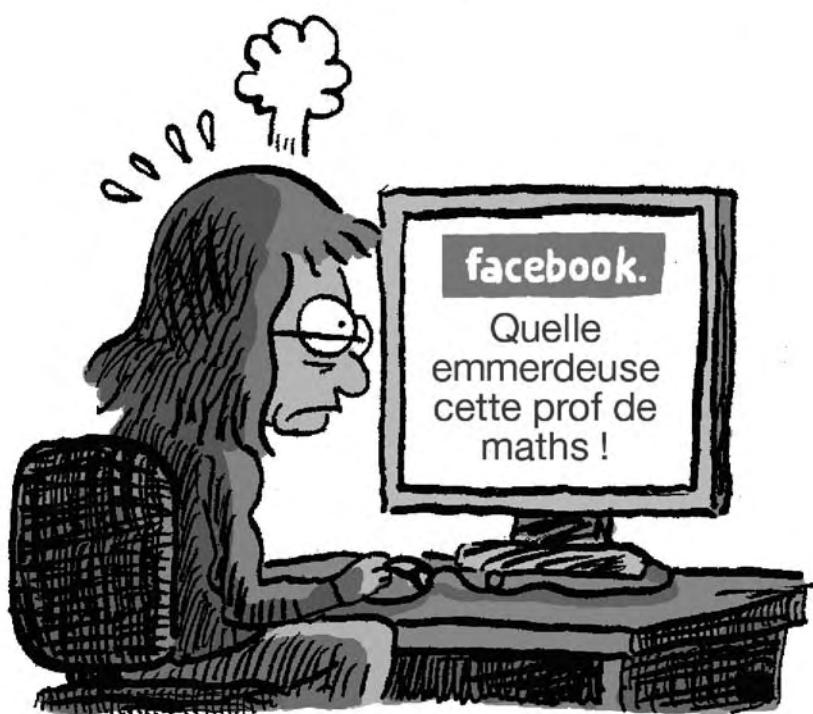
1 Enquête réalisée sur 120 enseignants d'octobre 2009 à février 2010 dans un lycée.

2 Pour les connaisseurs : les MP3 n'intéressent plus personne et ne sont plus volés.

3 Statistiques des violences 2009-2010. Pré-bilan vie scolaire.

4 www.educnet.education.fr : le cartable numérique.

5 B2ie : [Www.Stjoseph-stpaul.org](http://www.Stjoseph-stpaul.org)



Le recours au droit, un point d'appui

Mikaëla Cordonnier

Le droit a fait une entrée officielle dans les établissements depuis quelques années. En quoi peut-il contribuer à l'éducation à la citoyenneté prévue dans les textes officiels ? L'auteure ouvre quelques pistes qu'elle illustre notamment à partir de l'exemple des exclusions de cours.

« *L*'importance justement accordée à certaines missions demeure au cœur de la fonction de CPE : prévention de la violence et traitement des conduites à risque, lutte contre les inégalités et l'exclusion, éducation à la citoyenneté, développement des processus de responsabilisation des élèves, rappel de la loi et introduction du droit à l'école¹. » Pour n'être pas nouveau, ce dernier aspect revêt aujourd'hui une dimension particulière. Le CPE ne se cantonne plus à l'application pure et simple du règlement intérieur au nom de la discipline nécessaire au bon déroulement des enseignements. Il contribue pleinement à l'articulation entre l'éducatif et le pédagogique, entre la vie de l'élève dans la classe et la vie du jeune dans l'établissement, entre les évolutions globales du système scolaire et les spécificités locales de son lieu d'exercice.

Le droit, une contrainte et une ressource

La pénétration du droit dans l'enceinte scolaire est l'une de ces évolutions notables. Jean-Pierre Obin la définit simplement : « *Les établissements scolaires sont devenus à la fois des territoires du droit et des lieux de son apprentissage, ce qui n'est pas le moindre de leur paradoxe².* » Territoires du droit, ils garantissent l'application des normes internes (règlement intérieur) et externes (constitution, conventions internationales, lois, principes généraux du droit, décrets, arrêtés et circulaires). Lieux de son apprentissage, ils œuvrent à l'éducation à la citoyenneté des élèves, dans le cadre de dispositifs (heure de vie de classe, itinéraires de découverte, éducation civique, juridique et sociale...) et d'instances (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, conseil de vie lycéenne) dûment institués. Dans cette optique, le droit est à la fois une contrainte et une

ressource sur lesquelles les acteurs scolaires peuvent utilement appuyer leurs décisions et actions collectives.

Prenant en compte ces deux aspects, et participant, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité des élèves, le CPE connaît le texte juridique de référence en la matière³. Pilote du service vie scolaire, il en présente les principes essentiels aux personnels placés sous son autorité et explicite ses attentes afin d'éviter la survenance d'accidents scolaires et donc la possible mise en cause de la responsabilité de l'agent chargé de la surveillance ou de l'autorité chargée de l'organisation du service. Mais la circulaire de 1996 invite aussi à concilier l'impératif de surveillance et la nécessité de l'apprentissage, par les élèves, de l'autonomie. Du fait de l'étendue de son

sabilité et l'engagement de chacun ». En lien avec le chef d'établissement, le CPE peut s'interroger sur l'illégalité éventuelle d'une disposition du règlement intérieur. De nouveaux textes législatifs ou réglementaires peuvent également imposer la modification d'une disposition existante ou l'insertion d'une disposition nouvelle⁵. Mais ce « toilettage juridique » ne prendra sens sur le terrain éducatif qu'accompagné d'une réflexion collective sur la construction du rapport à la règle et à la loi (en prévention) et sur son application (en réaction à un manquement).

Une autre circulaire du 11 juillet 2000 relative aux procédures disciplinaires⁶ l'énonce clairement : « *Les sanctions ne prennent en effet sens et efficience que lorsqu'elles s'inscrivent réellement dans un dispositif global explicite et éducatif, au travers duquel se construisent respect d'autrui, sens de la responsabilité et respect de la loi.* » Leur conférer une réelle dimension éducative ne conduit pas seulement à l'encadrement des pratiques disciplinaires par le recours aux principes géné-

Confronté à la banalisation de certaines punitions scolaires (exclusions de cours, retenues), le CPE doit se garder d'en prendre simplement acte tout autant que de stigmatiser ceux qui y recourent souvent.

champ d'intervention et des contacts privilégiés qu'elle entretient avec les élèves, l'équipe vie scolaire est bien placée pour réfléchir aux moyens propres à accroître leur présence et leur investissement dans la vie de l'établissement.

Articuler juridique et éducatif

La circulaire du 11 juillet 2000 relative au règlement intérieur⁴ insiste à plusieurs reprises sur le lien entre les dimensions juridique et éducative. La conformité du règlement intérieur ou des décisions individuelles prises sur son fondement aux textes juridiques supérieurs « *implique que chaque adulte doit pouvoir s'appuyer sur lui pour légitimer son autorité, en privilégiant la responsabilité et l'engagement de chacun* ». En lien avec le chef d'établissement, le CPE peut s'interroger sur l'illégalité éventuelle d'une disposition du règlement intérieur. De nouveaux textes législatifs ou réglementaires peuvent également imposer la modification d'une disposition existante ou l'insertion d'une disposition nouvelle⁵. Mais ce « toilettage juridique » ne prendra sens sur le terrain éducatif qu'accompagné d'une réflexion collective sur la construction du rapport à la règle et à la loi (en prévention) et sur son application (en réaction à un manquement).

raux du droit (l'illégalité des règles et des procédures, contradictoire, individualisation et proportionnalité de la sanction), mais aussi à se doter d'outils et de procédures propres à favoriser la responsabilisation individuelle des élèves. La transparence, la cohérence, l'effectivité du régime de sanctions, mais aussi la cohésion des équipes sont à ce prix.

Articuler pédagogique et éducatif

La question de la mise en œuvre concrète des principes énoncés dans la circulaire conduit à l'indispensable collaboration entre le CPE et les autres professionnels de l'établissement pour réguler et garantir le respect des règles de vie et de droit. La circulaire précise

notamment que « *le propre de cette fonction de médiateur-éditeur [dévolue au CPE] est de situer les acteurs au cœur de leurs responsabilités propres, qu'elles soient individuelles ou collectives, institutionnelles ou juridiques, en veillant notamment à éviter les effets induits de sanctions mal*

comprises ». La chose n'est pas si aisée et repose en particulier sur une coopération efficace entre le CPE et les enseignants. Des temps et espaces réels de concertation favorisent la compréhension des contraintes inhérentes à leurs missions respectives et, partant, de la

complémentarité indispensable des rôles pédagogique et éducatif.

Confronté à la banalisation de certaines punitions scolaires (exclusions de cours, retenues), le CPE se garde d'en prendre simplement acte tout autant que de stigmatiser ceux qui y recourent

Protocole de prise en charge et de suivi des exclusions de cours

	Direction	CPE - Équipe vie scolaire	Enseignant
Motifs légaux de l'exclusion de cours	Rappel du cadre légal (à partir du code de l'éducation, la circulaire du 11 juillet 2000, de la note de la Direction des affaires juridiques du 22 mars 2001, du site <i>Eduscol</i>) Détermination collective des situations qui constituent un manquement grave : insolence caractérisée, attitude menaçante, lancer d'un objet dangereux, non-respect des consignes de sécurité... Mise en place des outils nécessaires à une prise en charge adaptée (billet d'exclusion de cours, billet de prise en charge de l'élève exclu par le service vie scolaire remis au professeur par l'élève accompagnateur)		
Prise en charge de l'élève exclu de cours	Reçoit l'élève exclu de cours lorsque la gravité de la situation le justifie (et qu'une sanction disciplinaire est envisageable)	S'il est occupé, le CPE veille à ce que l'élève soit pris en charge par un membre de son équipe dans une salle spécifique (lorsque cela est possible) Renvoie l'élève accompagnateur en classe (muni d'un billet) Reçoit l'élève exclu de cours en entretien	Fait accompagner l'élève par un ou autre élève de la classe En présence d'un refus de sortir de la classe, envoie un élève à la vie scolaire pour demander l'intervention du CPE Remplit le billet d'exclusion de cours Après le cours, rédige un rapport d'incident à destination du CPE, du professeur principal et du chef d'établissement
Entretien avec l'élève	Garant du respect des procédures mises en place	Calme l'élève si besoin L'amène à expliciter les raisons de son attitude Le responsabilise sur son attitude en classe et lui rappelle la règle L'engage dans une démarche de réparation en direction de l'enseignant (présentation d'excuses, exécution d'un travail donné par l'enseignant, récupération du cours manqué) S'interdit de désavouer le collègue enseignant	A conscience que la multiplication des exclusions de cours nuit à la qualité des entretiens voire empêche la conduite de certains
Travail effectué par l'élève	Réfléchit avec le CPE aux modalités de la prise en charge des exclusions de cours par l'équipe vie scolaire Réfléchit à des modalités « alternatives » de prise en charge (par un autre enseignant par exemple)	Élabore un « travail de réflexion » que l'élève remplit avant ou après l'entretien Constitue, avec son équipe, une base de travail adaptée à laquelle recourir en cas de besoin S'assure que l'élève a récupéré le cours manqué avant son retour en classe	Donne, si les circonstances le permettent, un travail en relation avec le cours (et non des lignes à copier : interdiction légale) Aide à la constitution d'une base de travail utile à la vie scolaire
Suites à l'exclusion de cours	En fonction de la gravité des faits et des antécédents : décide d'une sanction ou d'une réunion de la commission éducative (avec rencontre des responsables légaux)	En informe les responsables légaux : envoi du rapport d'incident, appel (si nécessaire), rencontre (en fonction des faits) Conseille le chef d'établissement ou l'enseignant sur les suites disciplinaires Propose et assure la médiation entre l'enseignant concerné et l'élève Propose la mise en place et le suivi d'aides appropriées (tutorat, cahier de suivi...)	Rencontre le CPE avant le prochain cours pour déterminer les suites à donner En fonction des faits : à un entretien avec l'élève seul ou avec un autre adulte (CPE/professeur principal) Demande à rencontrer les responsables légaux (en fonction des faits : avec le CPE, le professeur principal, le chef d'établissement) Corrige le travail fait par l'élève Réfléchit à son accueil au prochain cours
Évaluation des procédures mises en place	Active régulièrement la commission vie scolaire pour travailler sur la régulation des punitions (et notamment des exclusions de cours)	Fait un bilan régulier des exclusions des cours (nombre, motifs, suivi) Fait des propositions en vue d'améliorer les outils ou les procédures	Évalue l'intérêt du cadre fixé dans sa gestion des exclusions de cours Fait des propositions en vue d'améliorer les outils ou les procédures

souvent. Adoptant une distance professionnelle salutaire, il tente, avec les enseignants, d'en comprendre les raisons et de réfléchir aux moyens d'en réguler l'usage. La présentation des textes⁷ peut être un levier utile.

Un cas d'espèce : l'exclusion de cours

Rappelant que l'exclusion de cours est « *de la responsabilité professionnelle de l'enseignant* », ils considèrent qu'elle « *peut être prise en fonction de l'intérêt général et pour assurer la continuité des activités de la classe* ». Il importe alors qu'elle s'accompagne « *d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet de manière à assurer la continuité de la surveillance* » et qu'elle donne lieu « *systématiquement à une information écrite au CPE et au chef d'établissement*⁸ ». L'attention des enseignants est cependant attirée sur le fait que l'exclusion de cours doit « *être justifiée par un manquement grave* » et donc « *demeurer tout à fait exceptionnelle* ». « *Trop systématiquement répétée ou pour un ou plusieurs jours consécutifs* », elle aurait un effet évident sur la scolarité de l'élève qui la ferait s'apparenter, non plus à une simple punition scolaire, mais à une véritable sanction disciplinaire susceptible d'un recours devant le juge administratif. L'équipe éducative est donc invitée à « *s'interroger sur une prise en compte collective des difficultés que rencontre l'élève fréquemment exclu* ».

Pour mettre ces textes en musique, une idée peut être d'élaborer collectivement un protocole⁹ associant ces dimensions éducative et procédurale. Cette formalisation est notamment de nature à sécuriser les personnels nouvellement nommés dans l'établissement qui ont légitimement besoin de connaître les procédures applicables en matière de vie scolaire. Précisant le niveau d'intervention de chacun, il vise aussi une harmonisation progressive et cohérente des pratiques éducatives. Au-delà de l'exclusion de cours, c'est la pertinence des outils (travail de réflexion, tutorat, médiation) ou le fonctionnement des instances (commission de suivi, commission vie scolaire) qui peuvent être interrogés. Là encore, les textes ouvrent des pistes intéressantes, parfois insuffisamment exploitées. La circulaire du 11 juillet 2000 étend ainsi les compétences de la commission vie scolaire¹⁰ (à la modération, à la conciliation, à la médiation, à la régulation des punitions et au suivi des mesures de réparation). Instance éducative dans certains cas (étude de la situation sco-

laire d'un ou plusieurs élèves), elle peut aussi être une instance de réflexion sur la gestion des punitions et des sanctions dans l'établissement.

Matière souvent perçue comme obscure, mouvante et complexe, dont les modes d'élaboration et d'application font aujourd'hui débat, le droit suscite souvent inquiétude ou malaise chez les acteurs scolaires. Une formation transversale dans son contenu, transdisciplinaire dans sa forme, peut contribuer à dissiper ces craintes. S'il en était besoin, le pilier 6 du socle commun (relatif aux compétences civiques et sociales des élèves) vient conforter l'idée que l'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté est l'affaire de tous. Seuls le partage des compétences et la mutualisation des ressources peuvent aider au dépassement des clivages traditionnels, générateurs d'une vision tronquée ou étiquetée de la vie scolaire.

Mikaëla Cordonnier

Conseillère principale d'éducation, chargée de la formation continue des CPE à l'IUFM de Haute-Normandie

¹ *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères*, contribution du groupe établissements et vie scolaire de l'IGEN, mars 2006.

² Dans un article intitulé « *Le respect, la tolérance, les établissements et la vie scolaire* », disponible sur son site : jopbin.com

³ Circulaire n° 96-248 du 25 octobre 1996 relative à la surveillance des élèves, *B.O.* n° 39 du 31/10/1996.

⁴ Circulaire n° 2000-106 du 11 juillet 2000, *B.O.* spécial n° 8 du 13 juillet 2000.

⁵ Pour un exemple : circulaire n° 2004-084 du 18 mai 2004 relative au port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, *B.O.* du 18 mai 2004.

⁶ Circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000, *B.O.* spécial n° 8 du 13 juillet 2000.

⁷ Le CPE réfléchit aux moments (prérentrée, assemblées plénières, réunions des instances, échanges individuels) et aux moyens de le faire connaître aux enseignants (information dans le dossier de rentrée, bulletin d'information régulièrement déposé dans les casiers, rappel des textes sur le billet d'exclusion de cours...).

⁸ Lecture combinée de l'article L. 911-1 du Code de l'éducation, du paragraphe 2-2 de la circulaire n° 2000-105 et du commentaire qui en est fait sur le site Eduscol.

⁹ Dont un exemple est proposé en annexe de cet article.

¹⁰ Instance créée par la circulaire n° 97-085 du 27 mars 1997, qui y voit « *une formule souple, alternative au conseil de discipline, notamment dans le cas d'attitudes et de conduites perturbatrices répétitives d'élèves qui manifestent une incompréhension, voire un rejet des règles collectives* », *B.O.* n° 14 du 3/04/1997.

Les nouvelles technologies : des solutions ou de nouveaux ennuis ?

L'informatisation croissante de la profession est certainement un vecteur important de son évolution. Les logiciels informatiques dégagent du temps pour le CPE en lui épargnant le temps de la saisie des retards et absences, en facilitant l'envoi des courriers, et même à présent de SMS ou de courriels. La mise en réseau informatique des classes devrait permettre dans tous les établissements, à terme, une saisie en temps réel des absences par les enseignants. Le courrier électronique favorise une collaboration plus large de tous les adultes. Ce temps précieux gagné par le CPE lui permet de travailler plus finement à la résolution des cas individuels et de se consacrer à des activités éducatives avec des groupes d'élèves.

Mais l'apparition de ces technologies est aussi une source de nouveaux conflits à gérer ! Les portables qui sonnent en cours, les bagarres entre élèves à cause de noms d'oiseaux échangés par SMS ou sur des blogs, autant de tensions à désamorcer. Avec ces technologies, ce qui est de l'ordre de l'intime rentre vite dans la sphère publique. Des photos peu glorieuses, ou bien de bagarres, circulent de portable en portable... Quelques axes de travail pour prévenir ces conflits :

1- Une attitude de fermeté à l'égard des débordements occasionnés par une mau-

vaise utilisation de ces modes de communication, par exemple par un rappel à la loi en convoquant l'auteur et ses parents.

2- Un appel à la vigilance de tous. Les parents sont les premiers concernés. Les collègues enseignants, les CPE, les assistants d'éducation doivent intervenir courtoisement, mais fermement sur l'utilisation abusive des portables et autres appareils électroniques.

3- Réserver un espace privilégié dans l'établissement pour l'utilisation des portables.

4- Une collaboration entre professeur-documentaliste et CPE pour éclairer les élèves sur la « netiquette » (règles de savoir-vivre et de bonne conduite sur Internet) :

- en animant des séances éducatives sur certaines compétences du brevet Internet et informatique comme « adopter une attitude responsable » : il faut apprendre aux élèves à protéger leur vie privée en réfléchissant aux informations personnelles qu'ils communiquent,

- en faisant connaître la charte informatique de l'établissement (protection des données nominatives).

Alain Béchet

CPE en lycée au Havre (Seine-Maritime)

4- Sans CPE, ce n'est pas forcément la galère...

Bruits de couloirs...

Sylvie Grau

À l'écoute de quelques-uns de ses élèves inquiets de l'absence d'un camarade, cette enseignante participe à la résolution du problème, dans l'établissement, avec ses collègues, et même sur Facebook...

Mardi après-midi. Je n'ai normalement pas cours au lycée. Mais voilà, c'est le seul moment où, pendant une heure, je peux rencontrer la collègue de sciences physiques pour préparer les sujets de recherches pour nos élèves de 2^{de}. Nous sommes en salle des professeurs quand la tête d'un élève de terminale apparaît dans l'entrebâillement de la porte. On me fait signe, on me cherche.

Je retrouve un groupe de trois élèves visiblement mal à l'aise. Je passe en revue les raisons probables pour qu'ils aient besoin de me voir un jour où ils savent qu'ils ne peuvent pas me trouver au lycée. Une heure de cours à déplacer ? Un problème avec le cours de mathématiques qu'ils n'ont pas osé évoquer, alors que le conseil de classe est le lendemain ? Un problème de devoir ?

Appel à l'aide

Ils tournent en rond, n'osent pas. « *On voulait vous dire... enfin on savait pas à qui en parler... on a un truc qui va pas...* » Pas simple dans le couloir, mais il n'existe pas de lieu pour se parler de façon discrète, je sens que ça ne va pas être évident. L'accouchement est difficile. Je n'ai toujours pas la moindre idée du motif de leur démarche. Et puis ça

sort. Maxence, un élève de la classe, est de plus en plus fréquemment absent. Il est venu en cours de maths l'autre matin, puis a quitté le lycée et n'est pas revenu depuis. Ses amis sont passés chez lui et ils l'ont trouvé mal. Il avait certainement passé des heures sur l'ordinateur ou son iPhone, il ne voulait pas retourner en cours. Il ne parlait pas, était renfermé. Depuis un moment, ceux qui le connaissent le mieux ont repéré qu'il n'était plus aussi souriant,

n'arrivent pas à savoir ce qui ne va pas et ont déjà passé en revue des hypothèses qu'ils ont toutes évacuées, allant de la drogue au chagrin d'amour. Le conseil de classe est demain, il va se faire démolir, pensent-ils. Comment faire pour que Maxence revienne en cours ? Comment l'aider ?

Voilà, le bébé est pour moi, il faut analyser rapidement la situation, rassurer, donner quelques conseils et assurer que je vais agir. Là, tout de suite, je n'ai pas d'idées, mais il faut trouver et vite. Ma collègue de sciences physiques qui commence à trouver le temps long arrive. « *Un problème ?* » demande-

Qu'est-ce qui a permis de sortir de la crise ?

Tout d'abord l'écoute des adultes, la possibilité qui a été donnée aux élèves de parler.

qu'il ne répondait plus au téléphone, ni sur Facebook. Il ne sort plus. La profession de sa mère la rend peu disponible et son père est parti à Paris pour son travail, il ne rentre que rarement. Les résultats scolaires de Maxence sont en baisse et le bac blanc a été une catastrophe. Mes protecteurs s'inquiètent, ils sont convaincus que Maxence a subtilisé les courriers avertissant ses parents de ses absences, sa mère ne semble pas au courant, Maxence donne l'illusion d'aller en cours comme d'habitude. Ils

t-elle. Que vont faire les élèves ? Ils me regardent et leurs yeux posent clairement la question : « *on peut lui faire confiance ?* » Je ne sais pas quel a été mon regard, mais ils parlent et expliquent la situation. Pendant ce temps, je peux réfléchir. La collègue avait signalé son inquiétude auprès de la CPE, ayant noté l'absence de l'élève à ses cours, mais les CPE ne sont pas joignables en cette période de conseils. Conjointement nous conseillons aux élèves de continuer à aller voir leur ami et à se compor-

ter comme d'habitude, être présents et bienveillants, lui apporter les cours, se mettre à travailler à ses côtés et non se mettre en surplomb. De notre côté, on essaye de voir ce qu'il en est auprès des CPE, nous assurons les élèves de notre discréction, promettons de ne pas révéler leur démarche sans leur en parler. Ils partent un peu plus légers et nous, nous avons une valise de plus à porter...

Organiser la réaction...

Effectivement un conseil de classe mobilise la CPE jusqu'à 20 heures, mais j'apprends qu'elle est d'internat cette nuit. Je laisse donc un mail pour lui dire de me contacter d'urgence. 20 h 15, elle m'appelle, nous faisons le point. Elle n'a pas réussi à joindre la maman depuis plusieurs jours, les courriers sont sans réponses. Elle appelle donc au domicile pour voir ce qu'il en est. 21 heures, elle me laisse un message. La maman n'était pas au courant, elle découvre la situation et en parle avec son fils ce soir, elle reprendra contact avec le lycée dès que possible.

Je fais un saut sur Facebook, Maxence est mon « ami », je jette un œil à ses derniers messages sur son mur. Effectivement ils datent, j'ose m'introduire un peu plus loin. Quelques photos des vacances, des copains, rien que de très normal.

Le lendemain à 8 heures, Maxence est là. J'échange un clin d'œil avec les élèves rencontrés hier. Sourire, soulagement, au moins il est là ! Pendant le cours, je veille à lui expliquer personnellement ce qui lui manque, j'encourage ses essais, je m'arrange pour être là sans trop en faire malgré tout. Nouvel échange complice avec les copains de Maxence à la sortie du cours. Ils savent que je les ai écoutés.

17 heures je vais sur Facebook, une des camarades de Maxence est connectée. Je lis un message de Maxence la traitant de « traître ». Zut, j'ai laissé passer quelque chose ? Je discute en ligne et je suis rassurée. En fait, la mère de Maxence a téléphoné à cette amie pour avoir son sentiment. Maxence a surpris la communication, d'où le message. Ouf, je ne vais pas perdre leur confiance. Maxence a tout déballé à sa mère : les absences, les mots subtilisés dans la boîte aux lettres, ses difficultés scolaires et donc son bac compromis, et donc aussi son admission en fac de médecine, projet dont il était si fier vis-à-vis de sa famille.

Au conseil de classe, le proviseur décide d'une sanction pour absences non jus-

tifiées. Moi, j'interviens pour dire que cette fuite n'est qu'un symptôme et que la sanction, si elle est justifiée, n'est pas une solution au problème. Il faut aider cet élève à en trouver la raison et lui ouvrir des possibilités à la fois de retour en classe et de retour dans les apprentissages. Je propose de lui faire rencontrer l'assistante sociale qui peut être une médiatrice entre l'élève et sa famille, ou la conseillère d'orientation. Le professeur principal prend note. La CPE n'est pas là, car elle participe à un autre conseil, mais nous avons l'habitude de travailler ensemble, elle m'a laissé un petit mot pour que je puisse parler aussi en son nom.

... puis le suivi.

Une semaine est passée, Maxence est en cours. Les professeurs de la classe sont tous attentifs à valoriser son travail, il est plus souriant. La CPE va rencontrer la maman, si besoin elle nous fera un retour. L'assistante sociale est mise au courant, elle attend un contact. Les copains aussi sont là, ils savent que, pour aider Maxence, il ne faut pas qu'ils essayent de lui expliquer les cours, mais bien de travailler à ses côtés. Il s'agit pour le moment de restaurer l'image que Maxence a de lui-même. Rien n'est

gagné, mais si on a pu éviter que cet élève ne soit purement exclu, ou qu'il ne soit démissionnaire, ou encore qu'il ne fasse une fugue pour échapper au mensonge dans lequel il se trouvait prisonnier, c'est toujours ça.

Qu'est-ce qui a permis de sortir, au moins pour le moment, de la crise ? Tout d'abord l'écoute des adultes, la possibilité qui a été donnée aux élèves de parler. À aucun moment cette possibilité n'a été effectivement formulée, elle est apparue dans la relation éducative qui se tisse à chaque moment dans et hors la classe. Ensuite, par la complicité entre le personnel, qui elle aussi se construit par la résolution ensemble de situations problèmes. Enfin, par la possibilité de communiquer rapidement dans et hors le temps scolaire et donc par la disponibilité des uns et des autres. Même Facebook qui est interdit au lycée, s'avère un lieu particulier d'échanges qui, je l'avoue, me dépasse encore. J'y apparaît sous une identité publique et non privée, à travers mes activités musicales. Les élèves ont vite su que j'avais un compte et beaucoup sont « mes amis » pour suivre l'activité musicale de mon groupe, mais aussi pour demander de l'aide en mathématiques ou, comme ici, échanger sur la vie

La parole est aux élèves

Dès que je suis arrivée au collège, j'ai pratiqué les heures de vie de classe sous forme de conseils d'élèves, avec l'aide d'un collègue habitué de ce dispositif. J'ai pu constater que cette façon de procéder accorde une valeur à la parole de l'élève. Cela lui permet d'avoir un lieu où se développer, avec des règles précises, dans le respect de l'autre et de l'écoute.

Au départ, j'ai été assez étonnée de cette façon de procéder qui donne une certaine liberté d'expression aux élèves, qui en profitent souvent pour dire ce qui ne va pas avec leurs professeurs. Mais finalement, les règles de fonctionnement du conseil d'élèves permettent de gérer tout cela de façon presque autonome, aussi bien pour le professeur principal que pour les élèves. Après le moment des plaintes ou de la formulation de difficultés, arrive le moment où chacun réfléchit par rapport à lui et à la classe dans la recherche de solutions, qui peuvent être clairement énoncées à la fin de la séance.

Le cadre est bien mis en place dès le début : c'est un moment important où la parole doit être entendue et prise au sérieux. La solennité de cette heure est réelle grâce au respect de règles de fonctionnement : demander la parole, écouter l'autre, ne pas

se moquer. Un ordre du jour est établi et quelques élèves ont la charge de secrétaires (prise de notes de ce qui est dit), de maître du temps (rappel du temps imparti à chaque point discuté), de président de séance (un élève, ou le professeur parfois), d'animateur de séance (distribution de la parole par l'intermédiaire d'un bâton de parole). L'adulte est tenu aux mêmes règles et prend la parole en la demandant (sauf cas particulier), il peut aider à dynamiser le débat, provoquer des réactions.

J'ai remarqué que cette pratique rend responsables les élèves tant individuellement que collectivement. Je n'imagine pas de meilleure façon de permettre aux élèves de communiquer entre eux et à la classe de communiquer avec son professeur principal. C'est ce que je me suis efforcée de pratiquer cette année avec une classe de 6^e difficile. Cette façon de faire, exigeante et régulière (une quinzaine d'heures sur l'année) m'a permis de mieux gérer la classe, de maintenir un dialogue et a porté ses fruits.

Natanaëlle Afonso

Professeure de français en collège à Vitry-sur-Seine (Val-de-Marne)

scolaire. Un groupe s'est même constitué pour l'organisation d'une fête du lycée. J'ai vite laissé tomber l'idée d'aller visiter leurs murs, c'est pour moi très dérangeant d'entrer ainsi dans la vie des élèves même si elle devient publique sur Internet. Par contre, en cas de problème grave, c'est un moyen de voir la face que l'élève donne à voir sur la toile, c'est assez révélateur de la façon dont il s'estime, ce qu'il souhaite donner comme image de lui-même.

L'informel, indispensable pour agir ?

Maintenant aucune intervention ou décision évoquée ici ne relève à proprement parler de gestes professionnels énoncés et anticipés. Le prochain problème sera traité différemment et je suis incapable de savoir si oui ou non, nous avons fait ce qu'il fallait. En tout cas, chacune de ces situations contribue à créer des règles de fonctionnements individuelles et collectives qui viennent se compléter parce qu'elles sont toujours poursuivies par un temps d'analyse et d'échanges. Il est peut-être regrettable que ces temps soient des moments informels autour de la machine à café ou dans le couloir. Mais peut-être aussi ne sont-ils possibles que parce qu'ils sont informels. Je ne suis pas certaine que les réunions hebdomadaires de direction permettent une interaction aussi réfléchie entre les acteurs.

Ces situations sont autant de supports de réflexion sur ce qui peut permettre à l'élève d'entrer dans les apprentissages. Une telle situation aurait pu faire l'objet d'une analyse de pratiques au sein du groupe Crap local. C'est l'expérience de ce type d'analyse qui permet de se décentrer et de penser la situation professionnelle dans sa complexité.

La vie scolaire est pour moi tous ces moments de vie dans et hors la classe dont le seul et unique objectif est de permettre à l'élève d'apprendre. Elle ne relève pas de dispositifs, de règlements, de protocoles, mais bien d'interactions entre des personnes avec leurs représentations, leurs expériences, leurs possibilités, leurs disponibilités. Même si un cadre est indispensable pour coordonner les actions, la marge d'action est immense et demande à être sans cesse réinventée.

Sylvie Grau

Professeure de mathématiques en lycée
à Orvault (Loire-Atlantique)

Une mission impossible, mais nécessaire

Rémy David, Dominique Bocher

Un établissement sans CPE, mais où la vie scolaire est justement essentielle, fortement reliée aux apprentissages. Où cette vie scolaire est prise en charge par les enseignants qui ainsi assurent un « accompagnement global de chaque élève », tout en veillant fermement à la qualité de la vie collective.

Classiquement, on parle de vie scolaire pour traiter du hors cours, du hors disciplinaire, autrement dit de ce qui ne relève pas, dans un établissement scolaire, de ce qui fait son centre et son cœur : le savoir à transmettre. Comme si cette transmission n'était pas vivante, comme si les savoirs étaient inertes, morts... Comme si la vie c'était le reste, le résidu, le supplément d'âme ou d'existence – sans doute nécessaire aux apprentissages – ce qui commence une fois le cours fini, et cesse quand le cours commence ou, mieux encore, ce qui doit prendre le relai des cours quand l'élève n'y assiste

pas, ou plus, ou le perturbe, ou est en retard.

Une vie scolaire est-elle possible ?

Vivre, c'est la manière dont l'idosyncrasie (l'individualité irréductible si vous voulez) des élèves résiste au fait d'entrer dans le moule de nos disciplines, dans les normes que l'école instaure. La vie serait ce qui fait irruption et vient perturber le cours ordonné de nos cours. Étrange conception de la vie ; étrange conception de nos cours, bien mortifère en tout cas. Pourtant, il y a de la vie dans nos établissements scolaires : des relations, fortes ou distantes ; le jeu des désirs, notamment à cet

âge où on les découvre, et où l'on y joue tant de soi ; de la rivalité et de la compétition, voire de la violence (physique certes, mais surtout symbolique, psychologique, voire intellectuelle) ; il y a le jeu de l'image, ce à quoi l'on voudrait tant ressembler, ce à quoi l'on adhère et que l'on brandit comme un étendard, ce que l'on exècre... Les collèges et les lycées sont des lieux de vie, où ces jeunes se construisent, mais tout est fait pour qu'en dehors de grands discours lénifiants, souvent sincères, mais trop souvent pris dans un jeu d'intérêts corporatistes (l'école éduque, forme des citoyens, mais surtout pas dans mes cours, ou par miracle, ou par un coup de baguette magique – car personne ne s'en occupe), cela se passe en dehors des heures de cours, et si possible sans l'intervention d'adultes responsables. Dans l'opposition implicite et étrange entre vie et cours, on finit même par disso-

cier cours et éducation, cours et formation de la personne : faire en sorte que ces adolescents tire-au-flanc et résistants au projet éducatif que les adultes (et la société, par le biais de l'institution) nourrissent à leur égard deviennent des adultes responsables d'eux-mêmes, des citoyens responsables de leur société ; mais l'on se retranche derrière la forteresse de nos savoirs pour laisser ce projet à d'autres, ces auxiliaires de vie scolaire, ces chiens de berger qui encadrent le troupeau pour lui éviter de se dévorer lui-même.

Le CPE dans un établissement traditionnel

Le bureau de la vie scolaire est le rare lieu de parole possible, où le jeune, l'élève est pris comme un individu à part entière. Le CPE fait le lien entre l'extérieur et l'intérieur, ce qui permet une mise à jour et la levée de certains obstacles. Le CPE a alors souvent une fonction de souape, de pompier qui permet d'éviter que l'incendie ne se propage. On va voir le CPE quand

cela ne va pas, notamment du point de vue de la normalisation des comportements, le plus souvent dans l'urgence. De surcroit, il existe une instrumentalisation des CPE par les enseignants face à une attitude perturbatrice ou à des absences. On ne pose alors pas la question des obstacles réels que le jeune rencontre dans ses apprentissages, dans sa relation aux savoirs ou dans le fonctionnement dans le groupe classe, dans l'articulation entre son statut de jeune et celui d'élève. Ainsi, le CPE ne peut pas travailler sur ces questions avec le jeune et il est souvent cantonné dans un rôle de normalisateur des comportements et de régulateur de la vie de l'établissement.

Le CPE apparaît comme un gardien de la paix scolaire, alibi bien pratique pour les enseignants pour ne pas s'interroger collectivement sur ce qui se passe dans leur classe. On peut même avancer que le rôle du conseiller d'éducation peut être un obstacle institutionnel au fait que les enseignants puissent

être des adultes de référence et donc être des éducateurs. Pourtant, l'enseignant doit pouvoir assumer cette nouvelle professionnalité.

Pourquoi se passe-t-on du CPE au Clept ?

Au Clept, la vie scolaire est tellement essentielle que nous avons supprimé l'instance de vie scolaire, et ses professionnels, les CPE : la structure n'est prise en charge que par des enseignants. L'enjeu est de supprimer les cloisonnements qui rendent possible le décrochage scolaire, et de favoriser une prise en charge de la globalité par l'ensemble des enseignants de la structure. Cela engage chaque enseignant à se repositionner comme adulte de référence, qui doit s'autoriser une posture éducative, habituellement réservée – voire cantonnée – à la vie scolaire. Il s'agit de s'autoriser à s'intéresser aux manquements d'une scolarité réussie (les écarts à la règle ou à la norme), pour les envisager de manière positive, comme des symptômes de ce qui se passe dans la classe, et

Quand un élève devient souffre-douleur

Un exemple présentant la façon dont une enseignante a traité à chaud un problème concernant une élève victime de moqueries.

La principale adjointe m'interpela un jour à la récréation en me tendant une lettre et me demandant de régler le problème, puisque j'étais leur professeur principal. J'avais cours d'anglais juste après avec cette classe et je décidai de ne pas attendre la prochaine heure de vie de classe.

Rendre public le problème

J'ai d'abord créé une sorte de suspens en leur disant que je souhaitais parler d'un problème dans la classe et leur ai demandé s'ils voyaient de quoi il s'agissait. Ne voyant rien venir, j'ai ajouté que Mme E. avait reçu une lettre de parents concernant un souci dans la classe. Certains élèves échangeaient des regards complices. Je leur ai dit que j'étais décidée à régler le problème et que je comptais sur leur aide et leur honnêteté que le but n'était pas de sanctionner des élèves, mais de trouver le moyen d'améliorer l'ambiance de classe. Mon discours les a mis en confiance et les langues se sont déliées peu à peu.

Des élèves ont confirmé le malaise que vivait Marie et ont admis qu'elle faisait l'objet de moqueries. Je les ai remerciés de leur coopération, les encourageant ainsi à m'en dire plus. Ils ont reconnu se moquer de sa démarche « en canard », ou la surnommer « la vierge Marie ». Je n'ai pas beaucoup commenté ce surnom, disant juste que « ça ne volait pas très haut »... Je voulais ainsi faire comprendre à Marie qu'il fallait peut-être un peu dédramatiser les choses.

Prendre la mesure des problèmes

Par contre, je souhaitais intervenir plus longuement sur la moquerie d'ordre physique. Je leur ai expliqué que c'était inadmissible, que chacun pouvait un jour faire l'objet de ce genre d'atteintes. J'ai pris l'exemple d'un élève un peu « rond » dans la classe (élève plutôt moqueur d'ailleurs !), en lui expliquant que peut-être l'année

prochaine, il se ferait traiter de « p'tit gros », puis en leur disant que moi-même j'avais souvent le nez rouge, et que je pouvais aussi être la risée de la classe si elle le décidait, tout ceci sur le ton de l'humour pour ne blesser personne.

Ensuite, j'ai évoqué le crochepied fait à Marie dans l'escalier, en me situant cette fois dans le registre de la responsabilité, de la sécurité. J'ai demandé à l'auteur de ce crochepied de se dénoncer, en rappelant que le but n'était pas de sanctionner, mais de les faire réfléchir. Quentin s'est dénoncé. Je l'ai remercié, puis je lui ai expliqué qu'étant mineur, c'est la responsabilité de ses parents qui serait engagée en cas d'accident entraînant des blessures pour la victime, et que cela aurait pu lui coûter très cher. Je lui ai aussi indiqué qu'il avait de la chance, les parents de Marie ayant une démarche très positive en cherchant le dialogue.

Réparer les torts

Enfin, j'ai proposé à la classe de rédiger une lettre aux parents de Marie. J'ai demandé un secrétaire, puis, le reste de l'heure, je les ai guidés dans la rédaction, en partant de leurs propositions, ou en les faisant choisir entre plusieurs formulations, et en vérifiant l'exactitude des faits et du vécu de Marie, que j'ai interrogée à plusieurs reprises.

J'ai demandé à Marie en fin de séance si l'issue était satisfaisante et elle m'a fait signe que oui. Ce courrier n'a sûrement pas réglé tous les problèmes de Marie, mais il a permis à toute la classe de réfléchir et d'arrêter cette spirale de moqueries et de méchanceté gratuite. Enfin, j'ai fait remarquer à Quentin que je n'avais pas alerté ses parents pour le moment, mais il m'a dit les en avoir informés. Il m'a semblé sincère et j'en suis restée là. Je pense que Quentin avait été sensible à mon discours sur la sécurité et la responsabilité des parents.

Anne Laure Denèle

Professeure d'anglais en collège dans l'Indre

permettre ainsi de les prendre en charge, là où les CPE sont souvent impuissants, car ils n'agissent pas dans l'enceinte du cours. La vie scolaire s'intéresse traditionnellement à l'ensemble des dysfonctionnements des élèves, mais en tant qu'individus, et non pas en tant qu'appartenant à un collectif classe, ou à un collectif établissement. Si les absences et l'autorité sont généralement les noyaux durs de son intervention, en demandant des comptes aux élèves et à leurs parents, comment permettre que ces objets ne soient pas réservés à des spécialistes supposés, mais partagés par l'ensemble de la communauté éducative ? La médiation par la parole, que permet souvent la vie scolaire, peut-elle interroger l'élève, au-delà le jeune, certes comptable de ses comportements, mais ceux-ci étant souvent révélateurs de dysfonctionnements du collectif ? La conséquence en est que l'on travaille plus sur les symptômes que sur les causes profondes.

Ce cloisonnement est facilitateur de décrochage, puisque l'élève qui lâche prise va chercher au maximum à éviter les face à face souvent désagréables, en se logeant dans les interstices du cloisonnement, dans des angles morts, puisque personne n'est responsable de la globalité du parcours de l'élève. Tout le monde ne l'aperçoit que relativement à son point de vue : les profs dans leur cours, dans leur discipline ; la vie scolaire dans du transversal, mais sans connaître le comportement en cours, le rapport aux savoirs, l'activité intellectuelle, ou son « niveau », etc. En créant un collège/lycée pour décrocheurs désireux de raccrocher, il importait de ne pas tomber dans le travers que les paroles de décrocheurs avait permis de relever : il fallait veiller à construire un regard et un accompagnement global de chaque élève, afin de trouver les leviers d'arrimage et d'embrayage d'une scolarité réelle, qui puisse se vivre comme réussie.

Le choix a été fait de ne recruter que des enseignants, et que ces enseignants prendraient en charge la globalité de l'institution, et notamment cet accompagnement globalisé. Les enseignants assurent les fonctions, et donc aussi les tâches, de la vie scolaire, et de l'essentiel de l'administration : outre les recrutements, les inscriptions administratives, la formation des groupes de niveau, de langue, etc. Ils permettent le fonctionnement quotidien de l'établissement en dehors des cours, et voient donc leur service redéfini substantiellement, puis-

Bien vivre ensemble, c'est être poli, dialoguer.



que les heures d'enseignement viennent à représenter, lorsqu'on y intègre le nécessaire travail d'équipe, moins de 50 % du temps de travail présent dans l'établissement.

Des missions pleinement assumées

La vie scolaire est bien entendu un élément-clé de ce dispositif : savoir qui est absent, en retard, et pour quelles raisons ; prendre en charge, dans le cadre du couloir, les jeunes qui quittent les cours pour des raisons diverses, mais notamment parce que raccrocher n'a rien d'aisé pour des jeunes qui ont construit une vie hors l'école, vie « privée » qu'ils ont parfois des difficultés à maintenir hors les murs. Le rappel des nécessaires règles de vie en fait également partie, mais l'enseignant se trouve engagé le plus souvent dans des processus de médiation plus complexes, notamment du fait que notre établissement fonctionne ordinairement sans recours à la sanction (uniquement en cas de situation grave, mettant en danger la communauté éducative ou son fonctionnement). Toutefois, cette nécessité de fonction de la vie scolaire ne se résume pas à « mieux surveiller pour ne pas (ou mieux) punir », pour détourner le titre de Foucault.

Le rôle du CPE se trouve démultiplié dans les différentes instances de médiation et de régulation : vie de classe, groupes de base, tutorat, couloir. Ce maillage nous semble nécessaire pour un raccrochage possible. Chaque enseignant est tuteur de six à huit jeunes. Ce tutorat,

institué, inscrit dans l'emploi du temps des élèves, centré sur le scolaire, est un autre lieu où se discute ce qui se joue à l'école. Enfin, car nous pensons qu'apprendre s'adosse à un groupe de travail, l'articulation entre collectif et individuel s'effectue dans le cadre de temps de vie de classe, hebdomadaire, piloté par deux professeurs.

La parole est au cœur de cette collégialité. Il faut la susciter, la travailler, la questionner afin d'entrer dans une posture réflexive dont le but essentiel est d'aider le jeune à sortir de son intérêt propre pour aller vers l'intérêt commun ou le bien commun, autrement dit créer les conditions nécessaires pour que chacun et tous aient leur place pour apprendre.

Au Clept, l'essentiel est ce qui se passe dans la classe autour des apprentissages. C'est là que se joue la fermeté car il conditionne ce pour quoi l'élève est là. Le respect de la règle étant au service de cet objectif premier, cela ouvre un espace possible de discussion ou de négociation, ce qui renverse la question de la fermeté et de la souplesse. C'est quand le travail éducatif n'est plus possible et que la structure est en danger que la sanction intervient. C'est donc notre rôle au service des apprentissages qui nous donne notre légitimité et fonde notre autorité.

Rémy David, Dominique Bocher

Professeurs dans l'équipe du Clept
à Grenobles

Mieux vivre ensemble au collège

Anne Hiribarren

Comment les problèmes soulevés par le « vivre ensemble » au quotidien sont pris en compte par l'ensemble de celles et ceux qui « vivent » à Clithène ? Réflexion et travail collectif tout au long d'une « semaine interdisciplinaire ».

A Clithène, six fois dans l'année, nous organisons une semaine entièrement interdisciplinaire (en abrégé, SID). L'emploi du temps est bouleversé, tous les enseignants et les élèves travaillent autour d'un thème et d'une production commune. La quatrième semaine devait porter sur le bonheur, car nous tenons à aborder des sujets philosophiques. Cependant, depuis quelques semaines, l'ambiance est moins sereine, beaucoup de règles sont transgressées par les élèves (présence dans les couloirs pendant les récréations, utilisation du MP3, contestation de remarques faites par les adultes, inflation des activités annexes pendant les cours). Notre projet vise la confiance, les relations apaisées et nous décidons de réagir en modifiant le thème de la semaine, car à Clithène, la vie scolaire, l'éducatif sont l'affaire de tous. Le bonheur sera donc abordé sous l'angle du « bien vivre ensemble au collège ». En voici la présentation que nous en faisons auprès des élèves :

« *Le collège est le premier lieu du vivre ensemble avec ses lois, ses règles, ses codes visibles ou invisibles. Pendant cette semaine, nous vous proposons de réfléchir aux moyens de mieux vivre ensemble. Y réfléchir, c'est s'accorder une chance de bonheur dans cette interface qu'est l'école, entre la famille et le monde extérieur.* »

Un bilan partagé ?

En temps de bilan, lieu de parole entre tuteurs et élèves, pour lancer la semaine, nous soumettons un questionnaire à tous les adolescents et adultes de la structure pour déterminer les règles communes du « bien vivre ensemble » (voir encadré). Ce questionnaire servira de base à la réflexion et sera dépouillé par l'Agora (instance de représentation des élèves regroupant une douzaine d'élus). La synthèse fait apparaître les résultats suivants : pour les élèves, les deux conditions nécessaires au « bien vivre ensemble » sont être poli et respecter les autres. Pour les adultes : respecter les autres et dialoguer. Pour les élè-



Paroles d'élèves

« Il y a des règles qui ne servent à rien. »
 « On devrait accorder plus de libertés aux élèves dignes de confiance. »
 « Non ! Ce serait du favoritisme. »
 « On ne peut pas bien vivre ensemble si on ne s'entend pas. »
 « Mais on peut faire des efforts. »
 « Les profs doivent être sévères et tolérants, il faut un juste milieu. »
 « C'est impossible d'oublier les problèmes de l'extérieur quand on est dans la classe. »

Extraits des affiches réalisées par les élèves :

Propositions

« Demander de reformuler une insulte en langage courant »
 « Se mettre à la place de l'autre »
 « Assumer ses propos et ses actes »
 « Être solidaire : aider un camarade à travailler, faire des photocopies pour les élèves absents, rendre le matériel qui m'est prêté »
 « Employer la première personne pour communiquer »
 « Dire ce que l'on pense : oui, pour dire qu'on n'est pas bien, pour expliquer calmement ce qui nous blesse. Non, si on critique quelqu'un parce qu'on ne l'aime pas, si on donne son point de vue en criant et en se donnant en spectacle »

Les rôles

- Catalyseur

Qualités : écoute, équité, psychologie, observateur, neutre, proche des élèves.

Il anticipe les réactions, guide les réactions, prévient les conflits, agit au niveau d'un groupe ou d'un clan, convainc, trouve des solutions.

- Agent constructif

Il propose des réponses positives à une situation problématique qui dure (ex : mise à l'écart d'un élève, insultes fréquentes entre élèves).

Rédaction de la version de chacun, discussion, recherche commune de solutions.



ves, arrivent derniers dans le classement : respecter le matériel commun et avoir des actions communes ; pour les adultes : aller vers ceux qui sont à l'écart et être reconnu.

En ce qui concerne les obstacles au bien vivre ensemble, arrivent en tête pour les élèves : être violent physiquement et en paroles, ce qui est exactement le même résultat pour les adultes. Ouf, nous sommes d'accord pour l'essentiel !

Déroulement de la semaine

Pendant la semaine, les élèves sont répartis en groupes de huit (niveaux confondus). Chaque groupe est encadré par un tuteur.

Lundi

Nous commençons par élaborer des règles d'échanges dans le groupe pour la semaine. Ensuite, les élèves répondent individuellement au questionnaire du jour, base de discussion. Il s'agit de définir ce qui est nécessaire au mieux vivre ensemble au collège, de dire ce qui fonctionne bien, de réfléchir aux obstacles que chacun rencontre pour vivre sereinement à l'école, de proposer des moyens d'être plus heureux au collège.

La synthèse des discussions est rédigée sur des affiches. Cette semaine est pour nous l'occasion de découvrir que pour certains élèves, la qualité de leurs relations prime sur les apprentissages, d'entendre leur regret d'avoir déménagé. En effet, nous avons changé de locaux et nous dépendons ainsi d'un règlement intérieur commun avec l'établissement de rattachement. L'interdiction de MP3 n'était par exemple pas totale dans nos anciens locaux, nous avions établi une autorisation dans la cour à l'occasion d'une réunion entre enseignants, parents et représentants des élèves. Il s'avère donc que certaines règles ne sont pas comprises. Cette discussion permet à certains de se rendre compte que la transgression de multiples règles entraîne d'autres, l'autonomie des élèves s'en trouve diminuée. Les adultes expriment leur malaise devant l'abus et la banalisation d'un vocabulaire déplacé. Nous réfléchissons par exemple aux moyens de reformuler le trop quotidien « ta gueule ».

Nous terminons la journée par la rédaction de petites situations (positives ou négatives) vécues par les élèves et qui serviront pour le lendemain.

Mardi

Après le questionnaire du jour, une mise en commun et une discussion, nous abordons des jeux de rôle pour aider les élèves à communiquer de manière plus apaisée.

Il s'agit d'analyser des situations (des bons comme des mauvais moments), de se mettre à la place des autres, de prendre en compte leur point de vue, de se remettre en question, de penser collectivement, puis de proposer d'autres versions de la même situation, plus pacifiées.

Il s'agit de théâtraliser, sans caricature, des moments vécus ou imaginés. Les spectateurs analysent ensuite la situation et proposent si besoin un autre traitement de l'affaire. On doit trouver une solution satisfaisante, équilibrée dans laquelle chacun se sent respecté.

Nous proposons un autre exercice bien connu des enseignants ou formateurs : un narrateur expose une situation vécue par lui, les autres membres du groupe écoutent sans intervenir puis donnent leur point de vue et proposent des solutions. Le narrateur reprend la parole, rejette ou s'empare de certaines propositions sans forcément se justifier.

Bien vivre ensemble : le bonheur ?

Questionnaire n° 1

Ce questionnaire individuel sera une base de réflexion pour cette semaine interdisciplinaire. Il a été réalisé à partir de vos réflexions de la semaine dernière en temps de bilan. Il est anonyme et sera dépouillé par les délégués de l'Agora lundi matin.

1) Classez par ordre de préférence ce qui vous semble être le plus important pour bien vivre ensemble : mettez 1 pour la proposition la plus importante, 2 pour la suivante, et ainsi de suite jusqu'à 14 pour la proposition la moins importante.

Être poli(e)
Dialoguer
Avoir confiance en l'autre
Pouvoir donner son avis
Être reconnu(e)
Être accepté(e)
Être respecté(e)
Être solidaire envers les autres
Faire preuve d'honnêteté dans les conflits
Respecter les autres
Respecter le matériel commun
Se mettre à la place de l'autre
Aller vers ceux qui sont à l'écart
Avoir des actions communes, produire ensemble ; réaliser un projet

2) Quels sont pour vous les obstacles pour bien vivre ensemble ? Voici quelques propositions : mettez 1 pour la proposition la plus importante, 2 pour la suivante, et ainsi de suite jusqu'à 11 pour la proposition la moins importante.

Se moquer
Juger sur des ragots
Dépasser les règles communes
Être violent en paroles
Être violent physiquement
Être rancunier
Ne pas parler de ce qui fâche
Communiquer en hurlant
Ne pas écouter les autres
Ne penser qu'à soi et ses intérêts
Chercher à tirer profit des autres

Mercredi

Demi-journée de formation aux rôles de médiateur de conflits, d'apaiseur, de catalyseur positif, d'agent constructeur, d'ambassadeur des élèves (voir photos). Il s'agit de donner des pistes à chacun pour surmonter les obstacles au mieux vivre ensemble (mauvaise communication, conflits, manque de respect). Chaque formation dure une heure et demie et est organisée par un adulte pour dix élèves (une formation à deux rôles est choisie par chaque élève).

J'ai animé avec l'infirmière la formation au rôle de médiateur de conflit. Nous commençons par définir avec les élèves le rôle : permettre le dialogue, écouter chaque partie, reformuler ou faire reformuler les faits sans jugement, obtenir un accord gagnant-gagnant. Nous proposons ensuite aux élèves de s'entraîner à reformuler des phrases qui comportent un jugement. L'exercice n'est pas facile, mais très formateur pour beaucoup de situations. Exemples : « tu écris comme un cochon » devient

« je n'arrive pas à te lire », « cette jupe ne te va pas » devient « je n'aime pas cette couleur », etc.

Vient la mise en pratique sous la forme d'un jeu de rôle. Premier problème de taille : les personnages ne reconnaissent pas leurs torts. L'assemblée et l'apprenti médiateur se rendent compte que la situation est bloquée. Nous décidons d'orienter la scène et invitons les acteurs à faire preuve de bonne foi, car l'exercice se trouve ailleurs. Le médiateur accomplit ensuite sa tâche en respectant les étapes notées au tableau. Ce rôle très difficile déclenche chez lui et les spectateurs des remises en question par rapport à des situations vécues dans les semaines précédentes. Les élèves formés sont récompensés d'un diplôme qui nous permettra de les solliciter et de les responsabiliser lors de certains conflits.

Jeudi

Qu'est-ce que bien vivre ensemble dans la classe ? Cette journée se tourne donc vers les apprentissages. Avec l'aide des médiatrices de réussite scolaire, nous organisons une séance qui porte sur les activités annexes pendant les cours. La phrase « *Les activités annexes gênent les cours.* » est notée au tableau. Les élèves sont invités à tirer au sort un papier sur lequel est inscrit le mot oui ou non. Chacun, à tour de rôle, doit avancer un argument qui défende la thèse notée sur le tableau. Le hasard fait que l'enseignant (qui a aussi tiré un papier) se retrouve à chercher un argument en faveur de ces activités annexes, que des élèves habitués à ces activités cherchent des arguments pour les condamner. Tous les arguments sont notés au tableau. L'assemblée vote pour les arguments les plus pertinents et la phrase de synthèse est notée au tableau : « *Les activités annexes (discrettes) ne gênent pas dans le cadre d'un travail individuel qui est terminé. Dans les autres cas, elles empêchent la communication, gênent les apprentissages, témoignent d'un manque de respect pour la personne qui parle.* »



Bien vivre ensemble : le bonheur ?

Questionnaire n° 2

Lundi 22/03 – 9 heures : Comment bien vivre ensemble

- 1) Pour vous, qu'est-ce que bien vivre ensemble au collège ?
- 2) Pour vous, vit-on bien au collège ?
- 3) Avez-vous le sentiment qu'adultes et élèves vivent bien ensemble ? Pourquoi ?
- 4) Avez-vous le sentiment que les adultes du collège vivent bien ensemble ? Pourquoi ?
- 5) Citez trois adjectifs qui vous semblent donner une bonne idée du bien vivre au collège

Mardi 23/03 – 9 heures : Jeux de rôles, mises en situation

- 6) Pour vous, qu'est-ce qui fait obstacle au bien-être de tous ?
- 7) Vous sentez-vous globalement reconnus et respectés au collège ?
- 8) Êtes-vous soulagés lorsque vous quittez le collège ? Pourquoi ?
- 9) Oubliez-vous vos soucis personnels lorsque vous arrivez au collège ?
- 10) Le collège est-il pour vous un lieu familier dans lequel vous aimez vous investir davantage ou autrement ?

Jeudi 25/03 – 9 heures : Comment mieux apprendre ensemble ?

- 11) Pensez-vous que les élèves d'une même classe sont bien ensemble ?
- 12) Qu'est-ce que bien vivre ensemble dans une même classe ?
- 13) Est-ce que bien travailler ensemble permet de bien vivre ensemble ? Précisez.

Jeudi 25/03 – 14 heures : Synthèse

- 14) Êtes-vous heureux de venir au collège ?

Pourquoi Clisthène ?

Cette semaine est aussi l'occasion pour l'équipe de revenir avec les élèves sur la philosophie du projet Clisthène.

Le travail porte sur les objectifs des différents dispositifs de la structure : temps d'accueil, durée des cours, tiers temps, aide au travail, groupe de tutorat, semaines interdisciplinaires, temps de bilan, rôles pédagogiques, travail par compétences, conseil de classe auquel assistent les élèves, temps choisi, contrats de confiance. Pourquoi ont-ils été créés ? Quelle évolution ? Quelle réalité aujourd'hui ?

Chaque groupe réalise un panneau sur un dispositif tiré au sort afin de le présenter et de justifier son existence. Ces panneaux serviront aux journées portes ouvertes organisées la semaine suivante pour les élèves de CM2 qui souhaitent s'inscrire à Clisthène.

Cette semaine a été positive. Les élèves comme les adultes ont trouvé des clés pour réagir à des situations de blocage. La réflexion qui a dépassé les vœux pieux ne peut bien sûr en rester là. Nous prévoyons sur les prochains temps de bilan de continuer le travail sur la communication et l'Agora rédigera une charte à partir des écrits des différents groupes. En terme de vie scolaire, quel que soit l'établissement, tout temps de parole, tout moment réflexif, toute appartenance à un projet commun sont indispensables pour mieux vivre ensemble.

Anne Hiribarren

Professeure de français au collège Clisthène à Bordeaux

Pendant ce temps, à l'école primaire...

Catherine Hollard

Pas d'institution « vie scolaire » en primaire ! Et pourtant de la vie, il y en a, avec ses complications, ses malentendus, ses tensions avec les élèves, entre adultes. Le besoin d'équilibre, de relations claires y est d'autant plus fort.

Les mots sont importants : pourquoi la vie scolaire désigne-t-elle un bureau dans le collège de mes enfants ? Des expressions telles que « Je suis allée à la vie scolaire il n'y avait personne », « nous avons une heure de vie scolaire par semaine » me font sourire. Drôle de raccourci sémantique, à la fois ridicule et inquiétant. Hors des heures de vie scolaire, il y a quoi ? La mort scolaire ? La vie civile ? Hors de cet espace ou de ce temps, il n'y aurait ni vie ni scolaire ? Comme ce n'est pas une expression rencontrée à l'école primaire, il fait irruption dans nos échanges comme un drôle de machin dont je n'ai pas le sens. Admettons qu'il y soit question de règlement, de règles collectives...

Où est le cadre ?

Là où je travaille depuis la rentrée, une école élémentaire de douze classes, nous sommes en difficulté. En déséquilibre je dirais même. C'est dur (manquerait plus que ce soit mou !), mais il va en sortir quelque chose. J'arrive donc dans une école de réseau « Ambition Réussite », directrice à temps plein pour la première fois, dans une école de RAR pour la première fois aussi. Une équipe à moitié stable, un directeur qui part à la retraite à regret ; ici les enseignants aiment leur école, y travaillent beaucoup. Mon expérience d'ailleurs est là, avec moi. Leur expérience d'ici fait tourner l'école. Les élèves sont au travail. Précieux. Or assez vite se révèlent des incompréhensions, des malentendus. Un élève arrive dans mon bureau : pourquoi ? La façon dont je l'accueille, ce que je dis, ce que je fais... tu leur dis quoi ? Il est revenu, il n'a rien compris... Quand il arrive dans ton bureau c'est qu'on a déjà passé plein d'étapes, l'élève a fait un passage dans une autre classe, plusieurs peut-être, on attend de toi que tu donnes le cadre.

De quel cadre parle-t-on ? Comment le pose-t-on, comment le construit-on, comment le tient-on ? Et ces frictions, douloureuses pour chacun des adultes et pour les élèves qui sentent bien que les adultes ne sont pas cohérents, font apparaître le désaccord. Ce que j'ai trop vite oublié, je crois, c'est que, dans les classes, les enseignants sont bousculés, et qu'il y a de la colère contre un élève quand il débarque dans mon bureau. Alors pour moi, qui suis au calme, et qui accueille un enfant inquiet, c'est assez simple d'être à l'écoute, sereine, et les enseignants se sentent trahis. J'écoute l'enfant, donc je l'excuse, et alors je désavoue l'adulte.

savoirs, des compétences, des tas de choses... Ce « trouver ensemble » doit concerner les enseignants, réfléchir comment y associer les élèves, y associer les EVS (emploi vie scolaire) administratifs, les EVS attachés à un ou plusieurs enfants, les AVS (auxiliaire de vie scolaire) individuels, les assistants pédagogiques, les personnels de cantine, les animateurs du soir...

Il faut peu de règles. Nous devons inscrire un principe non négociable, le choisir, une hypothèse « chacun a sa place dans l'école et doit s'y sentir bien » par exemple, et nous laisser guider par ce postulat. Un principe immuable, mais les règles elles, doivent res-

Il faut peu de règles. Nous devons inscrire un principe non négociable, le choisir, une hypothèse « chacun a sa place dans l'école et doit s'y sentir bien » par exemple, et nous laisser guider par ce postulat.

Et pour les enseignants c'est une grande solitude qui leur tombe dessus. Je crois. Je suis prudente, c'est mon ressenti.

Une règle collective : expliciter

Nous allons nous réunir en mai ; même si c'est tard dans l'année, il n'est jamais trop tard. Un changement de direction, quand beaucoup d'implicites réglaient la vie de l'école (la vie scolaire pour le coup !), ça déséquilibre. Et à partir de là, recréer de l'équilibre. Il faut du temps pour cela. Ou alors nous aurions des recettes. Il n'y a pas d'évidence. On croit que si, et on se plante. On ne comprend alors rien quand la réponse à la transgression n'est pas celle qu'on attend, naturellement. Trouver ensemble les règles pour que la vie collective soit possible, pour que l'école soit un lieu accueillant pour tous et que l'on y soit au travail, que l'on y acquiert des

ter vivantes, elles ont le droit d'évoluer, si on sait pourquoi. La loi, c'est autre chose.

Ce que révèle ce changement de poste, une nouvelle directrice pour l'équipe enseignante et les adultes de l'école, les enfants et les familles, un nouvel environnement pour moi, c'est à quel point, quand l'implicite règne, il provoque des malentendus lourds de sentiments d'injustice, d'irrespect, de trahison même. Alors je retrouve mon introduction, explicite, explicite, soyons explicites !

Catherine Hollard

Directrice d'école élémentaire, Vaulx-en-Velin (Rhône)

Quelle place pour des animateurs socioéducatifs dans les écoles ?

Laurent Delhommeau

Comment un animateur de quartier peut-il intervenir dans la « vie scolaire », dans le cadre de projets qui mêlent la vie dans la classe et la vie hors la classe ? En faisant intervenir acteurs de l'école et acteurs hors l'école, ils permettent à de jeunes collégiens de s'approprier leur cadre de vie... scolaire ou non !

Jesuis animateur dans un centre socio-culturel dont l'un des objectifs est de prendre en compte le jeune dans une approche globale, c'est-à-dire dans chacun des environnements où il évolue. J'interviens donc dans son environnement scolaire et je mets en œuvre avec les équipes pédagogiques des établissements des actions de type prévention. Je suis intervenu ainsi dans un collège dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Les actions ont été travaillées avec les professeurs de sciences et vie de la terre et l'infirmière. Après avoir mis des animations de prévention en place (environnement, alcool, IST), j'ai pu défendre l'idée que l'accompagnement de jeunes pouvait apporter un mieux vivre au collège. Tout en suivant la première année deux projets au sein du collège, mais sans réel support matériel et sans reconnaissance (pas de salle repérée, pas de moyens de communication), j'ai en parallèle participé à la mise en place de la première fête de fin d'année.

Un projet, mais encore ?

Suite à ces animations, trois professeurs m'ont interpellé sur mon rôle au collège et sur le contenu de mes interventions. Notre rencontre nous a permis d'arriver au constat qu'un collégien qui se sent bien dans son établissement est un collégien qui travaille mieux. Nous avons ensuite convenu d'écrire un projet visant à inciter les élèves à s'impliquer dans la vie du collège tout en leur proposant de les accompagner dans sa réalisation. Nous pensons en effet que des élèves ainsi investis respectent mieux les règles et le cadre.

Nous avons travaillé avec deux enseignants sur un projet commun. Nous

avons défini les objectifs suivants pour les jeunes : prendre des responsabilités, participer à la vie et au fonctionnement du foyer du collège, créer du lien avec les adultes et les services du collège, valoriser la créativité, l'initiative et l'esprit collectif.

Des rôles pour chacun

J'interviens uniquement dans ma fonction d'accompagnement et les collégiens m'identifient comme tel. Avec l'animatrice employée par le centre socioculturel pour cette action, nous avons informé les élèves en allant vers eux dans la cour lors de la pause méritoire.

L'animateur socioculturel en charge de ce projet intervient uniquement dans sa fonction d'accompagnement et les collégiens l'identifient comme tel.

dienne. Certains nous connaissaient déjà dans le cadre des espaces jeunes ou du point information jeunesse, ce qui a permis une mise en route rapide.

Nous les avons sollicités et leur avons permis d'énoncer leurs souhaits. En effet, les collégiens se mettent des barrières, ont des idées préconçues : « C'est pas possible, ils ne voudront jamais... ». Le « ils » représente les adultes. Après avoir parlé de leurs désirs, l'animateur aide les jeunes à énoncer correctement leur projet afin de le présenter pour validation à l'équipe éducative. Il n'est pas question de répondre en se substituant aux décideurs de l'établissement, mais de mettre en lumière les rouages de son fonctionnement, de les respecter et surtout de responsabiliser les collégiens. Des temps d'échanges sont organisés avec les personnes concernées,

principal ou CPE. Dès la réponse positive, les jeunes s'engagent dans le projet et se « doivent » d'aller au bout. En travaillant étroitement avec l'équipe administrative, l'animateur anticipe les réponses à donner aux jeunes et peut se projeter sur l'année.

Chacun garde sa fonction auprès des jeunes, cela permet une meilleure lisibilité, pour les collégiens comme pour les adultes. Pour certains projets, les jeunes sollicitent des professeurs de français, de mathématiques, d'arts plastiques, la documentaliste... A charge pour l'animateur de coordonner le lancement et de vérifier la faisabilité tant dans la durée que dans la réalisation matérielle.

Tenir un journal

Exemple de projet en cours : la mise en place d'un journal interne au collège. Après avoir défendu leur idée, obtenu sa

validation, les élèves doivent définir une charte graphique, des thèmes d'articles, mettre en place un groupe de pilotage, un groupe de relecture et élire un rédacteur en chef. Dans chaque groupe, les jeunes devront solliciter des adultes du collège (par exemple un professeur de français pour le groupe de relecture) et, selon les articles, interviewer des collégiens ou des adultes. Ce projet donne des perspectives pour permettre de créer du lien entre l'ensemble des acteurs de l'établissement. Pour qu'il perdure dans le temps et pour permettre l'expression des collégiens, il faut le concevoir sur du long terme et définir un projet assez large.

Intentions et résultats

Dans cette dynamique d'accompagnement de projets, divers effets sont attendus.

- Dans un premier temps le changement de regard des élèves sur leur collège en leur donnant les moyens d'appréhender leur établissement comme un lieu de vie et d'épanouissement tant dans les temps hors classe (temps du midi, temps périscolaire) que dans les temps de classe. Ils peuvent faire le lien entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent dans leur projet. Des rencontres organisées avec les adultes du collège dans un autre cadre que les cours favorisent des rapports différents.

- Dans un deuxième temps, un meilleur respect du cadre de vie imposé par le règlement. En leur donnant la possibilité de se confronter aux contraintes des règles dans un espace adapté, nous leur témoignons de la confiance et leur permettons de prendre confiance en eux-mêmes, élément indispensable au respect des uns et des autres et à la restauration de l'estime de soi.

- Dans un troisième temps, une implication des élèves dans les instances de

réflexion du collège, telles que le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, le conseil d'administration du foyer socioéducatif. Cette implication ne sera possible qu'une fois que les élèves se seront confrontés aux institutions et auront compris quels effets ont les décisions prises dans ces instances sur leur vie de collégien.

L'évaluation du projet porte essentiellement sur l'évolution et la place des jeunes au sein de l'établissement et au sein de leurs groupes d'amis. C'est bien le processus qui est observé : comment se modifie ou non la façon dont ils appréhendent et vivent les contraintes du collège ? Les rapports avec les adultes de l'établissement changent-ils ? Le matériel est-il mieux respecté ? Ont-ils une meilleure vision du fonctionnement du collège ? Les projets ont-ils un impact sur les jeunes qui ne s'investissaient dans aucune activité du collège ?

Cette évaluation est réalisée collectivement avec l'administration et l'équipe

pédagogique impliquée dans le projet et les animateurs une fois par an, avec un temps d'échange à mi-parcours.

Pour les acteurs socioculturels, ce dispositif permet de rencontrer une grande partie des jeunes de la cité et ainsi d'exercer leur métier d'initiateur, d'informateur, de traducteur et de faiseur de liens entre le monde des adultes et celui des jeunes. Il leur donne l'occasion d'être présents dans l'environnement scolaire des jeunes et de travailler avec les équipes éducatives. Enfin, il montre aux jeunes que des adultes divers peuvent intervenir de façon cohérente dans leurs différents espaces de vie.

Laurent Delhommeau

Animateur socioéducatif en centre socioculturel à Saint-Julien-de-Concelles (Loire-Atlantique)

Lien utile :

<http://www.juniorassociation.org>

La vie à l'internat, avec une double casquette : élève et ado

La vie à l'internat est essentiellement rythmée par les longues et interminables heures d'études surveillées : à la fin des cours, les élèves sont attendus en permanence ; une heure après, nos internes affamés se réfugient au self pour reprendre des forces, puis une dernière cigarette pour les uns, un dernier baiser pour les autres, et il est rapidement l'heure de rejoindre l'internat pour à nouveau ressortir du cartable livres et cahiers soigneusement rangés. Le temps est un paramètre omniprésent, mais la vie en collectivité d'une centaine d'internes l'exige. Et cette vie réglée à la minute ne laisse que trop peu de place à l'individualité.

Un lieu pour vivre

Mais avant d'être des élèves, ce sont d'abord des adolescents, qui se construisent tant sur un plan identitaire que social, des adolescents qui doutent, en proie à des questionnements, des angoisses relatives à cette période de la vie si complexe. Aussi, parallèlement aux missions de surveillance qui visent à assurer sécurité et conditions de travail favorables à la réussite de chacun, l'assistant d'éducation doit également s'investir pour dynamiser la vie de l'internat. Dans ce but, nous avons élaboré un projet visant à offrir un espace à la fois chaleureux et convivial où nos internes pourraient laisser à la porte ce statut d'élèves studieux si prégnant, et n'être que Jeanne, Monette, Kim ou Jennifer. Cet espace, objet de toute notre attention, est le foyer, une grande pièce froide et impersonnelle, avec pour seule fenêtre sur le monde une gigantesque télévision qui trône au fond de la pièce.

Une animation réfléchie

L'aménagement de ce lieu a été pensé selon trois axes :

- Information et prévention santé

En collaboration avec l'infirmière de l'établissement des affiches et des dépliants traitant de différents thèmes tels que l'alimentation, le sexe, le sida, l'homosexualité, la drogue, l'alcool, le suicide sont mis à disposition. À ma grande surprise, il est régulièrement nécessaire de les réapprovisionner. Ces supports sont également l'occasion de faire exister un dialogue, un échange, d'aborder des questions touchant

à l'intimité, des questions souvent empreintes d'humour, mais aussi teintées de gêne.

- Projet bibliothèque

Toujours dans une visée de partage, les jeunes filles de l'internat ont été sollicitées afin que chacune fasse don d'un livre. Petit à petit, les bouquins se sont accumulés et nous avons complété notre petit trésor littéraire par l'achat d'une vingtaine d'ouvrages chez un bouquiniste, financé par l'association socioculturelle du lycée. BD, romans, contes et récits de vie se côtoient à présent sur les étagères de notre modeste bibliothèque, et la liste des livres empruntés s'allonge tout doucement. Il est souvent nécessaire de les inviter à aller y jeter un œil, de les y accompagner, mais l'idée semble faire son chemin.

- Projet ludothèque

Les filles ont la possibilité de prendre une soirée détente par semaine, mais cette soirée nous semblait souvent vide. Aussi, avec le concours budgétaire de l'ASC, nous avons acheté des jeux de société. Il est bon dorénavant d'entendre résonner dans l'internat des éclats de rire autour d'une partie endiablée ! Suite aux sollicitations des filles, de nouveaux jeux devraient très prochainement rejoindre notre collection, et certaines ont également fait la proposition d'en apporter : pari gagné !

Depuis, une bouilloire a été installée et chaque soir on voit défiler, en pyjama, ces petites têtes blondes, tasse de thé à la main et sourire aux lèvres. Le foyer est finalement devenu un lieu convivial, de partage, d'échange, un lieu où l'on peut être soi, un ado avec des questions, des envies. C'est surtout devenu un espace repéré, investi et respecté.

Juliane Sanchez

Assistante d'éducation en lycée d'enseignement général technologique et professionnel agricole de Blanquefort (Gironde)

Des médiateurs pour une écoute individuelle

Brigitte Emery

Une pratique de médiation propose un cadre pour accompagner au plus près les élèves en grande difficulté, voire décrocheurs, pour retisser du lien avec le collectif. Un rôle délicat qui demande une solide formation.

Dans notre lycée professionnel, les enseignants, éducateurs et membres de la direction du lycée ont ressenti le besoin d'une personne pouvant prendre le relai quand les difficultés ou les dysfonctionnements d'un élève deviennent trop lourds à gérer : comportement violent, absentéisme, non-respect de la loi sur le tabagisme, conflits répétés avec un adulte ou un élève, reprise de la scolarité après une longue interruption, etc.

La médiation scolaire s'inscrit dans le projet d'établissement

Il s'agit d'un travail d'accompagnement du jeune et parfois de coordination, de mise en lien des actions et des personnes travaillant autour du jeune, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. La médiation en milieu scolaire offre au jeune un espace et un temps de parole. Elle lui permet de faire un travail sur son rôle d'élève. Est déterminante sa confiance dans la personne qui reçoit sa parole pour que le travail qu'il fait sur lui-même dans le cadre des entretiens ait des effets.

L'enjeu du dispositif est d'apporter une cohérence aux discours des adultes, enseignants, parents, éducateurs. Aussi sont déterminants la confiance et le respect mutuel entre le médiateur, les différents acteurs du lycée et les parents. Les entretiens de médiation ne font pas l'objet de compte rendu, mais le médiateur peut convenir avec l'élève des éléments qui peuvent être importants à communiquer aux enseignants, aux éducateurs ou aux membres de la direction.

Quelques règles de fonctionnements

On propose à l'élève un rendez-vous avec le médiateur, qui reste libre d'accepter cet accompagnement, même s'il est arrivé quelquefois que certains jeunes y aient été fortement incités. Lorsque la demande est faite par un éducateur ou un enseignant, le média-

teur en informe le responsable de niveau ou un membre de la direction.

L'entretien de médiation a un caractère confidentiel, en particulier vis-à-vis des parents. En cas d'informations représentant un risque grave pour l'élève ou toute autre personne du lycée, voire à l'extérieur du lycée, il appartient au médiateur de dire à l'élève qu'en tant qu'adulte il doit en informer le chef d'établissement. Le jeune peut décider de mettre fin à l'accompagnement à tout moment s'il n'en voit pas l'utilité.

Le travail de médiation doit être porteur de projet

Ce n'est pas seulement un temps d'écoute et ce n'est pas le « bureau des pleurs ». Entendre le jeune sur ses difficultés relationnelles avec des enseignants, des élèves ou ses parents est

rité, à se fixer des objectifs précis, à court terme. Les entretiens ont alors aussi pour but de vérifier que l'élève a atteint ses objectifs ou qu'il se donne les moyens de les atteindre.

Le dispositif de médiation permet aussi une meilleure prise en charge des élèves démissionnaires ou exclus du lycée après un conseil de discipline.

La question de l'orientation au cœur des entretiens de médiation

Lorsqu'un élève remet en cause son orientation, il est important de discerner d'où vient ce questionnement. Il peut s'agir d'un malêtre passager qui n'a rien à voir avec la filière de formation. Il s'agit souvent plus de difficultés à suivre les règles du lycée, voire à se maintenir dans une scolarité alors que le jeune est confronté à des difficultés personnelles : conflits familiaux, rupture ou investissement amoureux, difficultés à s'intégrer à la classe, etc.

Entendre le jeune sur ses difficultés relationnelles avec des enseignants, des élèves ou ses parents est nécessaire, à condition que cela l'amène à une réflexion sur lui-même, son rapport aux apprentissages, son mode de relation aux autres, jeunes et adultes du lycée.

nécessaire, à condition que cela l'amène à une réflexion sur lui-même, son rapport aux apprentissages, son mode de relation aux autres, jeunes et adultes du lycée.

Il s'agit d'écouter le jeune sur ses difficultés, de l'interroger sur ses dysfonctionnements, parfois l'aider à les identifier et à en repérer les causes. Enfin, il convient de rechercher avec lui des solutions. Celles-ci passent parfois par la recommandation de recourir à des professionnels à l'extérieur du lycée avec lesquels il peut être opportun de communiquer.

L'accompagnement consiste à aider l'élève à se remobiliser sur sa scola-

Dans ce cas, la médiation consiste à accompagner l'élève dans sa réflexion sur son orientation, mais aussi à le faire réfléchir sur sa présence au lycée et les contraintes que cela entraîne : règles de la vie en collectivité, rôle d'élève avec les conséquences sur l'organisation de sa vie personnelle. Au cours des échanges avec le jeune, il est nécessaire de rappeler qu'il s'agit pour lui de construire son projet personnel et professionnel, et une mise en perspective est importante pour donner du sens aux difficultés que le jeune traverse dans la construction de ce projet.

S'il l'élève maintient son souhait de trouver une autre formation, la démarche

relève alors de l'accompagnement aux différentes étapes de construction d'un projet d'orientation.

Bilan d'une année

Au plan qualitatif, il est difficile de mesurer les effets des entretiens de médiation. Quels critères à prendre en compte ? Certains pourraient être faciles à évaluer : l'évolution des résultats scolaires, de la ponctualité et de l'assiduité, du comportement en classe. Il est probable que l'évaluation du dispositif serait alors décevante, car les élèves reçus en médiation sont des jeunes qui ont accumulé des échecs et des blessures personnels, scolaires, familiaux. Il serait illusoire de pouvoir résoudre toutes les difficultés en quelques rendez-vous de médiation. Pour autant, si ces élèves ont pu mener leur année à terme, c'est déjà une réussite, et c'est le cas pour la majorité d'entre eux.

Quant à ceux qui ont été accompagnés dans leur réflexion vers un autre projet après avoir été exclus du lycée, ce dispositif est un signe fort d'intérêt pour un jeune ne faisant plus partie du lycée, mais qui mérite encore d'être accompagné dans un moment où les sentiments d'échec et d'abandon sont inévitables pour l'élève et sa famille.

De manière générale et après un an d'expérience, il est constaté des effets d'autant plus importants que le travail de médiation s'est accompagné d'une vraie collaboration au niveau des adultes, professeur principal, responsable de section, parents, chacun jouant son rôle et trouvant sa place dans l'accompagnement de l'élève.

Brigitte Emery

Professeure documentaliste et médiatrice en lycée professionnel à Paris

Présentation de trois cas d'élèves suivis en médiation

(Les prénoms des élèves ont été modifiés)

Kevin

Début octobre, le responsable des 2^{des} BEP industriel me demande de participer à un rendez-vous avec Kevin, déficient visuel, et son éducateur de l'Inja (Institut des jeunes aveugles). Kevin est en grande difficulté : méthode de travail, niveau scolaire en enseignement général comme professionnel, incapacité à rester longtemps sur une tâche, difficultés d'intégration au groupe. Ses parents acceptent très mal l'orientation de leur fils en BEP. Kevin également, qui dépense beaucoup d'énergie pour masquer ses difficultés. Je l'ai reçu assez régulièrement. Kevin a très peu progressé au cours de l'année sur le plan scolaire. Mon travail a consisté à faire le lien entre les différents acteurs du lycée et de l'Inja, à accompagner Kevin sur ce chemin difficile où les avis et décisions des différents professionnels se heurtent à la volonté des parents d'obtenir à tout prix un passage dans la classe supérieure. Chacun se sentait très démunie devant la situation de Kevin qui ne pouvait pas entendre la nécessité d'élaborer un nouveau projet de formation. Au cours des derniers entretiens, Kevin est parvenu à exprimer sa souffrance de ne pas pouvoir répondre aux attentes de ses parents et en même temps son incompréhension devant leur entêtement.

Kevin a quitté le lycée et tenté à nouveau sa chance dans la même formation dans un lycée du sud de la France.

Martin

À la demande du responsable de la section, début septembre j'assiste à la rencontre avec Martin et ses parents. Le but est de préciser les conditions d'admission de Martin en 2^{de} BEP industriel après plusieurs mois de rupture scolaire due à une hospitalisation pour addiction au cannabis. Martin accepte la proposition de médiation une fois par semaine. Nous retenons trois domaines : ponctualité (légère amélioration), travail à la maison (pas d'évolution), niveau dans plusieurs disciplines sélectionnées (bonne évolution). Malgré quelques absences, bonne assiduité jusqu'à la fin des cours. Martin explique que ces rencontres l'aident aussi à ne pas fumer au lycée. Le cannabis est très présent dans nos échanges qui ont lieu le lundi après le weekend. Il parle souvent des difficultés qu'il rencontre avec une enseignante. Plusieurs épisodes avec des enseignants ont failli provoquer son exclusion, mais le travail d'équipe, responsable de section, professeur principal et moi-même ont permis aux uns et aux autres de rendre faisable le maintien de Martin au lycée jusqu'à l'examen du BEP.

En juin, Martin est reçu au BEP et admis en 1^{re} professionnelle. Il continue à aller en médiation régulièrement.

Nadia

Nadia est élève en terminale BEP métiers de la comptabilité. C'est sa première année dans l'établissement. Elle n'a pas été scolarisée lors de l'année scolaire précédente, en raison de problèmes familiaux sérieux. Fin novembre, elle m'est présentée par le responsable de cycle suite à un conseil disciplinaire. Nadia a en effet été absente pratiquement quatre semaines consécutives. Les problèmes à la maison sont tellement importants qu'elle ne trouvait plus la force nécessaire pour venir en cours. Le conseil lui a donc proposé un contrat avec un suivi en médiation.

Dès la première rencontre, Nadia m'expose ses difficultés familiales, qui expliquent donc son absentéisme. Nous décidons ensemble de refaire le point sur son projet scolaire. Nadia n'a aucune difficulté en enseignement général. Par contre, ses absences ont posé un problème important dans ses acquisitions en comptabilité.

Je propose à Nadia une rencontre hebdomadaire, ce qui lui convient. Je n'ai d'ailleurs noté aucune absence de sa part. Lors de ces rendez-vous, son projet se précise avec encore une incertitude en ce qui concerne son choix pour l'année prochaine. Elle hésite encore entre une 1^{re} STG et un baccalauréat professionnel comptabilité.

Il est décidé de mettre en place un soutien en comptabilité afin qu'elle puisse avoir vraiment le choix entre les deux options.

Le premier bilan qui est fait montre que pour le moment il n'y a plus de problème d'absentéisme en cours et surtout que Nadia est de plus en plus investie dans sa scolarité.

Un dispositif de réussite éducative

Dominique Seghetchian

L'originalité de ce dispositif consiste en l'articulation de différents acteurs, dans et hors les établissements scolaires concernés : croisement de regard et de compétences pour mieux prévenir le décrochage.

Pas simple de faire collaborer des professionnels appartenant à des univers distincts : deux collèges (principaux, conseillers principaux d'éducation, infirmières, conseillers d'orientation psychologues, assistantes sociales, enseignants) et une éducatrice spécialisée employée par une association, le Club de prévention spécialisée du quartier dans lequel sont situés les établissements.

Un partenariat complexe inscrit dans une histoire locale :

Ce dispositif de réussite éducative relève du plan de cohésion sociale, dit plan Borloo. L'État a proposé un financement pour la prise en charge des élèves en difficulté scolaire, décrocheurs et pré-décrocheurs, et c'est la municipalité qui s'est tournée vers le Club de prévention spécialisée, du fait de l'ancienneté de sa présence dans le quartier. Le projet « comment travailler ensemble pour les élèves en difficulté scolaire » a été élaboré conjointement par les directions des établissements scolaires et la direction du Club de prévention.

Un travail suivi collectivement

La démarche part de l'établissement scolaire : l'un des membres de l'équipe éducative rencontre parents et élève, si possible ensemble, et propose ce dispositif, en précisant bien qu'il se veut complémentaire de ce que l'Éducation nationale permet déjà de mettre en œuvre. Cette rencontre s'inscrit dans le respect du principe de libre adhésion, un des principes de la prévention spécialisée. Cette « action collège » du programme de réussite éducative est véritablement l'acceptation d'une démarche éducative autre.

C'est ensuite l'équipe pluridisciplinaire de soutien (EPDS) qui valide sa mise en place sur lecture du dossier anonymé. Cette équipe est composée de représentants du centre médico-psychologique

pour l'enfant et l'adolescent, d'assistantes sociales du territoire de vie sociale, du principal de l'établissement qui présente le dossier, du directeur du service de réussite éducative, de la coordinatrice de la réussite éducative, du représentant des affaires familiales de la ville, du centre communal d'action sociale, du médecin scolaire, des acteurs sociaux et éducatifs de la ville. Le croisement des lectures permet de dire si la solution la plus adaptée est l'accompagnement par la réussite éducative seule, la réussite éducative associée à d'autres dispositifs ou un accompagnement externe (Club de prévention, centre médico-psychologique, point écoute-parents, etc.).

L'anonymat est un autre principe fondateur de la prévention spécialisée. Respecté lors de ce passage en EPDS, il est davantage mis à mal dans l'établissement

les difficultés et le décrochage scolaire sont un symptôme.

Le travail de l'éducatrice spécialisée :

Elle suit sept élèves dans chaque établissement. Chaque semaine, elle consacre une heure à un entretien avec les parents, une heure à chaque élève (entretien, accompagnement pour son travail scolaire), et une heure avec des adultes concernés : enseignants (avant tout le professeur principal), des partenaires, ses propres collègues.

L'accompagnement par la réussite éducative rend possible un espace à la fois interne et externe au collège qui permet à l'enfant de se décentrer par rapport à ses difficultés : celles-ci apparaissent comme la pointe émergée de l'iceberg par rapport à des difficultés extérieures qui se croisent avec les exigences de l'établissement et de l'enseignement.

Les suivis éducatifs permettent la prise en compte du jeune dans sa globalité.

L'accompagnement par la réussite éducative rend possible un espace à la fois interne et externe au collège qui permet à l'enfant de se décentrer par rapport à ses difficultés.

segment : l'accompagnement individuel a lieu sur le temps scolaire et les rendez-vous ont lieu au sein du collège : la CPE – et donc la vie scolaire – est nécessairement au courant. Finalement, il peut arriver que les seuls à ignorer le suivi soient les enseignants.

Un des intérêts de ce dispositif de réussite éducative est de confronter et croiser des temps différents : le temps institutionnel (ponctué par les années scolaires, les cycles, les conseils de classe, les orientations), le temps pédagogique (inscrit dans des programmes, rythmé par des évaluations), le temps de l'accompagnement éducatif. Celui-ci se construit dans un certain nombre d'étapes, sur une durée qui n'est pas nécessairement fixée à l'avance : la primauté est donnée au besoin de l'enfant dont

Les entretiens mettent par exemple en évidence dans l'origine du décrochage une période difficile pour la famille ou un conflit de loyauté...

Le suivi fait une large place au rapport que le jeune entretient avec son travail scolaire et ses difficultés. Comment dépasser l'accumulation de lacunes ? Comment éviter de le renvoyer sans cesse à ses manques et à son indisponibilité ?

Peut mieux faire...

Sur l'ensemble des enfants accompagnés, une grande majorité a pu se réinscrire progressivement, en tant qu'acteur, dans sa scolarité, dans le collège ou dans un autre cadre.

Premier problème : les problématiques du décrochage scolaire concernent cer-

tes une minorité d'élèves, mais, du fait de la porosité de l'école aux problèmes sociaux massifs dans le quartier, cette minorité est loin d'être quantité négligeable. Or, parce que le travail de (re) construction est global, inscrit dans la durée, l'éducatrice ne peut répondre à tous les besoins de ceux qui adhèreraient à ce travail, même si elle se dépense sans compter.

Deuxième problème : ce travail est atteint de ce qu'on pourrait nommer le « syndrome de l'épée de Damoclès ». C'est un dispositif qui a aujourd'hui fait la preuve de son efficacité, dont l'arrêt ne sera pas lié à une disparition ou à une évolution des besoins, mais beaucoup plus prosaïquement à la pérennisation des moyens. Ceux-ci ne sont actés que jusqu'en décembre 2010. Ensuite...

Troisième problème : la réussite éducative ne répond qu'à une petite partie des problèmes de dérégulation rencontrés dans l'établissement. Que faire de ceux qui refusent d'y adhérer ? Comment répondre à ceux qui n'en relèvent pas ? Enfin le manque le plus criant est sans doute celui d'un cadre de travail commun qui commencerait en amont par une réflexion pour un projet collectif. Les enfants, les élèves, sont face à des adultes qui œuvrent dans des mondes trop parallèles : enseignants qui se sen-



tent trop souvent solitaires et désarmés, assistants d'éducation trop souvent contraints à la confrontation, média-trices qui malgré leur volonté de suivi doivent répondre au coup par coup aux problèmes qui surgissent.

Quand chacun travaille sous pression et dans l'urgence, comment surmonter le double obstacle de la précarité (des

dispositifs comme de la situation de leurs acteurs) et de l'empilement pour construire une politique et une culture d'établissement ancrées dans une cité qui vit à l'heure de la crise ?

Dominique Seghetchian

Professeure de français en collège
à Joué-les-Tours (Indre-et-Loire)

Et si on rêvait un peu ?

On rêve d'un établissement où les élèves seraient associés à l'entretien des locaux, mais aussi aux choix matériels et à la décoration, pour mettre fin à cette coupure entre deux mondes, ceux qui nettoient et ceux qui apprennent.

On rêve d'un établissement où les cours ne seraient pas découpés en heures, mais groupés en plages de deux ou trois heures (annualisation parfaitement possible dès maintenant), assurées par un ou par plusieurs enseignants à la fois, pour mettre fin à ce temps haché, scandé par la stridence des sonneries, qui libère en fin de journée à grands cris des gamins énervés.

On rêve d'un établissement où les questions de vie scolaire seraient discutées, disons une fois par quinzaine, en réunion plénière bien menée, pour que chacun s'en empare : faire diminuer les bousculades dans les couloirs et les escaliers ; organiser et réguler l'accueil des exclus ; améliorer la gestion des retards, au-delà des grandes déclarations, pour mettre fin à cette commode guerre de positions entre ceux qui doivent enseigner et ceux qui doivent garantir l'ordre.

On rêve d'un établissement où du temps serait dégagé pour rétablir la parole entre les élèves difficiles ou en rupture et des adultes (plutôt qu'un seul), objectiver les faits, dire les mesures et sanctions, proposer des ouvertures, et surtout suivre, à moyen et court terme, pour voir venir autre chose que les exclusions comme remèdes aux manquements.

On rêve d'un établissement où les heures de vie de classe seraient mises en place sans faille, mais aussi promues et encouragées, prises en charge par binômes, suivies par un cahier où les propos et décisions sont consignés, avec réflexion sur leur contenu, échanges de pratiques entre enseignants, attention portée à ce qu'elles peuvent être dans les classes les plus difficiles, pour mettre fin à cette coupure entre apprendre et vivre ensemble.

Florence Castincaud

Professeure en collège

D'autres articles de ce dossier en libre accès sur notre site

Myriam Favreau : *Un métier de « l'entre-deux portes ? »*

Des journées bien remplies, faites d'une multiplicité de tâches mangeuses de temps, de rencontres et entretiens souvent très informels, là où des partenariats et des collaborations plus structurées pourraient être bien nécessaires.

Denis Tuchais : *Un CDI au service du « vivre ensemble »*

Constatant que le CDI est un lieu souvent mal connu ou mal utilisé, l'auteur prône une nécessaire collaboration entre documentaliste et personnels de vie scolaire, en tirant au mieux parti des compétences professionnelles de chacun.

Carole Lepelletier : *De l'intérêt pour la documentaliste de participer à la formation des délégués*

Une professeure-documentaliste fait part de son expérience de membre de l'équipe de formation des délégués de son lycée : une occasion d'expérimentation pédagogique, une possibilité aussi de travailler dans un groupe de projet multidisciplinaire, avec en particulier les CPE.

Christophe Barbier, Denis Tuchais, Jean-Pierre Véran : *« Le CDI n'est pas une perm ! »*

Pourquoi des formations communes aux CPE et professeurs documentalistes ? Éducation à l'orientation, mise en œuvre du socle commun, éducation à la citoyenneté, réflexion critique sur le rôle et l'impact des médias et des nouvelles technologies, organisation des lieux d'accueil que sont la vie scolaire et le CDI : autant de domaines où croiser les compétences.

Alain Béchet : *Le CPE, acteur du développement durable*

Comment le concours de la plus belle courgette, lancé par le CPE du lycée, conduit celui-ci à s'engager dans un projet de développement durable conséquent, et lui permet de remplir bien des missions...

Olivier Genoux : *L'engagement citoyen dans « les maisons des lycéens »*

Comment faire du cadre associatif des « maisons des lycéens » une institution effectivement gérée par les élèves, leur permettant de s'engager dans la vie de l'établissement ?

Gwenaël Le Guével : *Pratiquer la « vie scolaire » à l'école primaire*

Présentation de différents dispositifs pour prendre pleinement en charge les questions d'éducation à l'école : au sein même des cours, lors de conseils, par des ceintures de comportements, des permis à points ou des discussions à visée philosophique.

Yahia Chlyeh : *Au Maroc : entre travail social et médiation scolaire*

Dans le contexte éducatif marocain, marqué à la fois par l'exercice d'une forte autorité traditionnelle et par une importante rénovation en cours, l'auteur présente une expérience de prévention du décrochage scolaire qui, tout en bousculant des habitudes, rencontre un accueil encourageant auprès des enseignants, et d'abord des élèves.

On trouvera également sur notre site une bibliographie et sitographie pour ce dossier.

NOTRE PROCHAIN DOSSIER

N° 486, janvier 2011 : Culture scolaire, cultures des jeunes

« Les jeunes circulent constamment aujourd'hui entre plusieurs types de culture, ce qui ne veut bien sûr pas dire que l'école ne joue pas de rôle culturel, mais qu'elle ne le joue plus seule, ni face à un univers qui lui serait hostile... » (Anne Barrère) Sans oublier que l'école est en soi une culture, et ce que l'enfant ou l'adolescent y apprend, c'est d'abord des rituels et des usages (organisation du temps, rapport à l'espace, usage protocolaire de la parole, gestes, règlements, modalité des cours et des contrôles).

Ce dossier se propose d'interroger la capacité de l'école à mobiliser tous les élèves sur des objets de savoir, à diversifier la manière de jouer son rôle culturel, à faire avec les valeurs et pratiques culturelles des jeunes qui la fréquentent.

Il offre des analyses et des résultats de recherche qui interrogent les allant de soi, questionnent les usages et les pratiques de l'école, ouvrent des pistes pour les enseignants afin que l'école soit moins

excluante vis-à-vis des élèves les plus en décalage par rapport à ses attendus. Il donne à voir, par des récits d'expérience et des témoignages de praticiens, qu'une exigence sur les contenus est compatible avec une mobilisation des élèves, que la culture patrimoniale n'est pas réservée à une élite.

Non, le patrimoine n'est pas « fossilisant ». Oui, à l'école, les jeunes peuvent prendre du plaisir à apprendre à regarder et à comprendre le monde... pour peu que les équipes enseignantes y croient, osent entreprendre et ne désespèrent pas des élèves !

Coordonné par Régis Guyon et Nicole Priou

Scène de genre : la rencontre d'anciens élèves

Les rentrées, ça peut être ingrat. Dans les collèges tels qu'ils sont, vite revient le rythme des heures qui se succèdent sans cohérence, les premiers signes de décrochage, les sanctions, les exclusions. Les réunions d'urgence autour de classes qui ne « tournent » pas, les coups de fil pour joindre des parents. Des combats contre tout ce qui ne fonctionne pas bien. Déjà, fin septembre. Bien sûr, des rires et sourires aussi, des liens tissés et renforcés avec des élèves, des projets. Jamais certain que la mayonnaise va prendre.

Je médite là-dessus en revenant du supermarché voisin, portant dans les bras quelques provisions en équilibre fragile. Et puis, moment de miracle : un homme que je viens de croiser revient sur ses pas et m'arrête avec un grand sourire. C'est Omar B., il m'a reconnue, après toutes ces années. Le visage m'est familier, mais j'avais oublié le nom – c'était un élève de 6^e. Il est rejoint quelques instants après par quelqu'un dont curieusement je retrouve tout de suite le nom entier : c'est Hicham L. Il est fier d'être ainsi reconnu. S'engage la conversation d'usage, les études, le travail. Et même la famille : aucun d'eux n'est marié, mais... c'est en bonne voie, me disent-ils.

« J'ai trente ans, il faut que je me lance », dit l'un d'eux avec un grand rire. « Et vous, toujours au collège ? » S'ensuit toute une série d'hommages sur l'année de 6^e avec moi. Je leur dis que cela me fait plaisir parce qu'au quotidien, parfois, on doute d'y arriver... Ils protestent avec chaleur : continuez, continuez, c'est vraiment utile ce que vous faites, c'est un beau métier.

Je reviens chez moi en grande forme, tout en essayant de calculer : ils ont trente ans, m'ont-ils dit : je les ai eus en 6^e, à l'âge de douze ans, donc il y a dix-huit ans, vers 1992. C'est bien ça : en 92, j'ai écrit pour un dossier des *Cahiers*, « Classes difficiles, classes impossibles », un petit témoignage dont une partie m'avait été inspirée par... Hicham, qui savait si bien refuser le travail en appelant sans cesse à l'aide.

Mais alors, le bien difficile Dylan d'aujourd'hui, dans quelques années... ? Ah, vu comme ça, ça va mieux !

Florence Castincaud

Professeure de français en collège à Nogent-sur-Oise (Oise)

Devenir maîtresse, le début d'une carrière

Admise au concours de professeur des écoles en juin 2010, j'assiste à une réunion à l'inspection académique dans mon département d'affectation, la Mayenne, les 30 et 31 aout 2010. Au cours de cette réunion, de nombreuses informations me sont transmises : la situation sociale et économique de la Mayenne, le C2i2e, les dix compétences du PE... En bref, une mini-formation pour ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'IUFM l'an passé. On nous présente également de nombreuses formations auxquelles nous devrons nous inscrire et les objectifs à atteindre avec notre « compagnon » (terme utilisé pour désigner le PE qui nous accueillera dans sa classe).

Le 31 au soir, je choisis mon lieu d'affectation en fonction d'un classement décidé selon le rang d'obtention du concours et la situation familiale. Me voilà affectée à Bazougers jusqu'à la Toussaint, puis j'irai à Meslay-du-Maine et à St Georges le Fléchard.

Le 1^{er} septembre, je me rends dans mon école d'affectation pour la pré-rentrée. Je suis dans une classe à double niveau : petite et moyenne section. Mon compagnon est une professeure des écoles qui passe cette année son Capimf. Elle est

ravie à l'idée de me recevoir dans sa classe, car elle aime partager son métier, expliquer ce qu'elle fait et conseiller. Je suis rassurée. Elle fait de son mieux pour m'accueillir ainsi que ses collègues (enfin mes collègues) des autres classes. Malgré tout, je me sens de trop. Ils ont mille-et-une choses à faire, qu'ils avaient évoquées à la fin de l'année dernière, et moi je suis là à essayer d'assimiler un maximum de choses qui leur semblent évidentes : les projets comme l'an passé (en arts visuels par exemple), les animations pédagogiques auxquelles ils se sont inscrits, etc.

Le lendemain, c'est la rentrée. Je suis dans la classe avec un drôle de statut : professeure des écoles stagiaire. Autrement dit : ni vraiment PE, ni vraiment stagiaire. Les parents viennent me demander des renseignements auxquelles je n'ai pas de réponses : je les envoie vers « la maîtresse ». Tout au long de la journée, j'observe et j'interviens. Ma tutrice me présente aux enfants comme étant « une maîtresse qui apprend à devenir maîtresse ».

De cette drôle de position naît un sentiment de frustration : j'ai envie d'intervenir, mais je ne sais pas tellement comment faire, ma tutrice fait de son mieux pour m'aider, mais les pre-



miers jours d'école sont vraiment chargés, je ne sais pas où me placer dans la classe. Je ne suis pas juste en observation, je suis la deuxième maitresse de la classe ; j'appréhenderai sans doute mieux cette situation quand je commencerai à intervenir et à encadrer des ateliers. Sachant que selon les recommandations de l'IA, je devrai tout d'abord prendre en charge des séances dans des domaines où je ne me sens pas à l'aise...

De cette drôle de position également est née la question d'une petite fille « t'es qui toi ? ». En effet, je ne suis ni l'atsem, ni la maitresse, alors qui suis-je ?

En plus de la frustration, il y a la confusion : je dois m'inscrire à de nombreuses formations avant le 10 septembre sur un logiciel que je ne connais pas ; heureusement ma tutrice est à mes côtés. Les informations que je reçois ne sont pas les mêmes que celles de mes camarades de l'an dernier, à présent collègues (l'une d'entre elles a une formation obligatoire sur l'aide personnalisée mercredi matin dans sa circonscription – qui est aussi la mienne – elle l'a appris de ses collègues, les miens ne sont pas au courant, dois-je y assister ?).

Après les vacances de la Toussaint, j'aurai plusieurs niveaux dans deux écoles différentes : le lundi : CM2 ; le mardi : CP / CE1 ; le jeudi : CE2 ; le vendredi : CP. Ma tutrice m'aidera à préparer mes premières séquences et je rencontrerai les personnes que je dois remplacer quelques jours avant le début de mes prises de fonction. Je ne sais pas encore si je réussirai à gérer toutes ces préparations de cours et cela me fait un peu peur.

Cependant, malgré des débuts un peu étranges, des manques de repères parfois, je me sens vraiment bien auprès des enfants, mon sentiment de frustration vient sans doute d'une impatience. Impatience d'exercer mon nouveau métier et de devenir une maitresse à part entière.

Noémie Brin

Professeure des écoles stagiaire en Mayenne

Ces évènements minuscules

Vendredi de mai, 16 heures. C'est le jour où les élèves de ma classe de 2^{de} me remettent leurs arguments pour défendre le livre qui, parmi les six du prix littéraire, a leur préférence. C'est le jour, évidemment, où plusieurs d'entre eux viennent me prévenir en début d'heure qu'ils ont oublié leurs affaires de français ! Pendant que je ramasse leurs copies, je jette un regard impatient sur leur premier prix ; j'ai hâte de savoir, bien sûr, ce qu'ils ont choisi au terme de cette année de lecture. Ce sera pour plus tard.

À la fin de l'heure, un élève vient me voir parce qu'il voudrait modifier son choix. Il m'explique qu'il a rédigé son travail immédiatement après avoir achevé la lecture du dernier livre, *Notre petite vie cernée de rêves*, de Barbara Wersba. Il a classé ce titre en dernier. En effet, la fin de l'ouvrage l'a déçu. J'ai eu l'impression, dit-il, qu'on était revenu au point de départ. À la fin, le personnage se ment, il se voile la face pour embellir la réalité et donc ne pas l'accepter. Seulement, ajoute-t-il, j'ai continué à y penser pendant les jours qui ont suivi. J'ai réalisé que je m'étais trompé : en fait, le personnage a évolué. Je voudrais mettre ce roman en première position.

Au fil de l'année scolaire, j'ai distribué les livres, donné des sujets d'écriture, écouté des exposés et des lectures, travaux divers que les élèves ont accomplis dans l'ensemble avec sérieux et sans trop de résistances. Au bout du compte, je n'ai pourtant pas vraiment su comment chacun d'eux vivait, ou non, ces lectures.

À ce moment précis, dans cette classe déserte du vendredi soir, j'entends qu'il s'est passé quelque chose, qu'un livre a fait un petit bout de chemin dans l'esprit de cet élève, que la rencontre, cette fois, a eu lieu.

Dans le paquet des copies, je trouverai une phrase de l'autobiographie de Jeanne Benameur *Ça t'apprendra à vivre*, et le commentaire suivant :

« Alors moi je sentirai cette bouffée chaude, joyeuse qui m'enveloppe, me rend légère, fait de moi un oiseau que personne ne voit, mais qui chante. »

J'ai choisi ce passage, écrit cette élève, car il rappelle en moi de nombreux souvenirs. Cette description m'a aidée à mettre des mots sur cette sensation que je trouvais indescriptible, mais agréable lors des moments joyeux que j'ai pu vivre.

Lena a trouvé des mots qui expriment ce qui avant, pour elle, demeurait indicible. Aurélien a rencontré dans un récit, sans s'y attendre, de quoi songer et réfléchir.

Ces événements minuscules, fugitifs et précieux sont de ceux qui m'aident à garder le cap de l'optimisme, si fragile au quotidien.

Nathalie Bineau

Professeure de français en lycée à Parthenay (Deux-Sèvres)

Conseil d'administration : classes de niveaux ou collège pour tous ?

Les professeurs de collège sont-ils tous sur la même longueur d'onde ? Un morceau de vécu : quand des collègues discutent de la liste au CA et passent leur soirée (au lieu de se reposer) à s'envoyer des mails délirants...

O h là... moi, je reviens du théâtre et ça chauffe à Couëron ! Je comprends nos trois collègues, en fait. Sommes-nous encore « une équipe » qui a besoin de représentants pour défendre une vision commune et militante quand il le faut d'un « métier » d'un « service public pour tous les élèves » ? Ou sommes-nous des individus qui faisons face « seuls », ou plus ou moins, à des contraintes de plus en plus individuelles, morcelées, contradictoires, dont « l'objectif » serait d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise d'un socle « commun », mais à qui on offre de plus en plus de parcours individualisés ?

Régine croit même que les collègues ne sont pas intéressés par le CA. Moi je n'en suis pas si sûre. Il y a trop de choses, le conseil pédago, le projet d'établissement, les PAP !, les Papa !, les POP !, les Pifs (gadget) : ils n'en peuvent peut-être plus ? Et j'ajoute : les commissions permanentes, les CA, les réunions pour décider quand on fera la prochaine réunion, les réunions où on dit « ça va pas » et rien ne change... Stop ! Les collègues ont de plus en plus d'heures, de nombreuses équipes acceptent de faire vingt heures, des profs surveillent le foyer gratuitement, font les surveillants dans les couloirs, des IIDD, des clubs, etc. Est-ce encore possible avec des classes de vingt-huit ou trente, avec plusieurs niveaux, en étant prof principal, de s'intéresser aux problèmes du collège, aux orientations choisies ? De s'intéresser en plus à l'arrière-plan idéologique de ces décisions ? Moi, je suis comme Valérie, je débute au CA, j'ai fait deux ans (un à Ancenis, et deux à Couëron). L'année dernière, comme certains, j'ai souffert de ne plus « représenter » personne et de ne pas savoir si en votant « oui » ou « non » j'allais envoyer l'établissement dans une mauvaise direction et les élèves au casse-pipe... parce qu'on n'avait pas pris le temps de parler... Ce n'est pas agréable, car dans mon engagement, je suis sincère : il faut des instances comme le CA qui garantissent la lisibilité et une certaine transparence du système. Donc, je m'y colle...

Alors, que faire ? Une liste ? Deux listes ? Ça va saigner ! On va se mettre à nu, on va voir ce qu'on va voir ! Mais y'a rien à voir ! Je donne de mon temps, de mon énergie pour le collectif. Je suis novice, j'ai besoin de discuter... Parfois de me faire envoyer promener par des gens comme Jean-Yves qui en savent bien plus long que moi... J'ai besoin d'entendre Sylvie, qui réussit souvent à tempérer le tout et soulever les vrais problèmes, j'ai besoin d'Annick, qui, elle aussi, connaît bien des choses... Ah ! ben finalement on fait équipe non ? Il faut seulement qu'on se remette à parler, à construire ensemble, quitte à s'engueuler quand il y a des désaccords. C'est important. Je suis pour les engueulades, les empoignades, les discussions où on s'échauffe. C'est là que se construisent les idées. Sinon, les

morts ne mangent pas de pain... hein ? On est différents, mais on aime les gamins et on veut que ça roule pour eux... non ?

En ce qui concerne les options bilangues et européennes, moi, dans la théorie, je suis à fond pour. Car je crois que l'école publique doit offrir le meilleur. Mais en ce moment, dans la réalité, je suis engluée dans la méfiance : grâce aux classes européennes, combien de postes de latin vont-ils sauter ?

Du coup, j'ai deux 6^{es}, une bilangue, l'autre non. Les deux sont sympas et vivantes, et de nombreux enfants sont emplis du désir d'apprendre. Mais dans la classe bilangue, ce qu'ils ont en plus les gosses, c'est des coachs personnels ! Des parents hyper investis et ça c'est un sacré atout ! Alors, ils ont déjà ça et c'est énorme, et on leur donne aussi des cours de langue en plus ! Ces enfants s'épanouissent encore plus et laissent leurs copains loin derrière... Quelle est la cohérence ?

Moi aussi je suis farouchement contre les classes de niveaux. À Ancenis, on en avait une. Vingt gamins en difficulté à qui on faisait miroiter le lycée pro. 4^e aide et soutien, on l'appelait. Au CA, tout le monde glapissait en disant que c'était formidable, que c'était extraordinaire... que c'était une chance pour ces enfants. Bon OK.

Quand je suis arrivée à Ancenis, premier poste, juste sortie de l'IUFM, j'ai vu dans mon emploi du temps « 4^e AES » : j'ai demandé à mes collègues : « c'est quoi ? » Gêne : en fait, personne n'en voulait, de cette classe : on se la refilait comme une patate chaude !

J'ai bien galéré. Ça oui, j'ai même pleuré dans mon lit le soir si vous voulez savoir.

Finalement, j'ai relevé le défi. La 4^e AES je l'ai tenue, grâce à un collègue EPS génial, qui m'a épaulée, boostée, et ça marchait... sauf que ces classes-là ne marchent qu'avec certains collègues et ça peut vite virer au cauchemar pour ceux qui ne se sentent pas la fibre.

Moralité : avec le temps, certains collègues disaient à l'équipe de la classe « votre 4^e AES »... comme si elle était à nous ! La classe « poubelle » (oui, pas de langue de bois SVP) de l'établissement c'était nous... Pour ma part, prof principal, prof de français (six heures)... Et chaque année, au mois de juin, la question « brûlante » : « Mais qui va prendre la 4^e AES l'année prochaine ? » Du coup, nous n'avions plus vraiment le choix : dire non, c'était mettre tout le monde en difficulté... Collège unique ?

Voilà ce que j'en pense des classes de niveaux.

Hélène Catin

Professeure de collège à Couëron (Loire-Atlantique)

Enseigner les génocides en CAP

Anne Leu

Enseigner les génocides est forcément complexe, tant le sujet est grave, et parce qu'il faut partir de représentations plus ou moins élaborées liées à l'usage médiatique du terme. La bivalence des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel permet de mener un travail à la fois sur le lexique en français, et sur une approche comparative en histoire.

La notion de « génocide » est à la fois très présente et très abstraite, voire vide de sens pour mes élèves de CAP. Il est d'autant plus nécessaire d'être rigoureux dans l'emploi des termes qu'ils baignent dans un environnement médiatique où les mots de « génocide » ou de « crime contre l'humanité » sont utilisés comme synonyme de *massacre* et que, pour mes élèves, la télévision est la première instance de légitimation. « Ils l'ont dit à la télé ! » Y-a-t-il de meilleures preuves de la véracité d'un discours ? Il est donc important de revenir avec eux sur les définitions exactes des concepts, sur les conditions de leur création et sur les limites de leur utilisation. Un des enjeux est donc de leur apporter les mots qui leur font défaut.

Travailler sur le lexique pour s'approprier un concept

La racine *genos* implique que ces personnes sont tuées pour ce qu'elles sont à la naissance. Or, pour notre public de CAP, ces mots sont inconnus. Un élève mauvais lecteur est aussi un lycéen en manque de lexique : mes élèves ne connaissent souvent qu'un seul mot « générique » utilisé pour définir plusieurs notions. Une fille sera *belle* parfois, *bonne* souvent, mais rarement ou jamais *jolie*, *agréable*, *plaisante*¹... Je suis donc partie de la définition du mot « homme » pour arriver à celle de « génocide ».

Dans un premier temps, les élèves ont dû réfléchir à ce qui faisait d'eux des hommes. Il s'agissait de travailler le lexique en partant d'un mot qu'ils connaissent, sans vraiment savoir ce qui fait sa spécificité. Une discussion sérieuse s'est engagée, donnant l'occasion à des élèves plus timides d'habitude de s'exprimer, et permettant à tous de se rendre compte de la difficulté de définir ce qu'est un « homme ». Un homme se tient debout, donc un handicapé moteur n'est pas un homme ? Un homme réfléchit, pense, parle, donc qu'en est-il d'un handicapé mental ? D'un muet ?...

Afin de les aider, la première scène de *L'Enfant sauvage*² a été lue et étudiée. Les élèves ont touché du doigt une première difficulté, et se sont approprié une première notion. Un passage obligé : lorsque des hommes exterminent d'autres hommes au nom de tel ou tel critère, c'est bien parce qu'ils estiment que ceux qu'ils tuent ne sont pas des hommes, qu'il leur manque quelque chose, et que ce manque peut justifier toutes les exactions, y compris l'assassinat. Nous pouvions désormais entrer dans la séquence d'histoire, les élèves avaient du lexique pour avancer.

Une approche comparative

Croissant les faits, les contextes, les idéologies impliquent d'user du terme de génocide avec une grande rigueur. Le concept de « génocide » est créé en 1944 pour qualifier les crimes nazis commis durant la Seconde Guerre mondiale envers les Juifs et les Tziganes. Il a été ensuite repris par l'ONU en décembre 1948 pour qualifier « *l'un quelconque des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux*³ ».

L'ONU reconnaît officiellement quatre génocides au XX^e siècle⁴ : le génocide des Héreros dans le sud-ouest africain en 1904, celui des Arméniens en Turquie en 1915, des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale et des Tutsis au Rwanda en 1994. Sans vouloir retirer l'horreur des autres massacres (comme en ex-Yougoslavie), l'utilisation du terme de génocide pour les qualifier est abusive⁵ et risque d'entrainer une

Une fois ces points communs établis, le mot pouvait être donné aux élèves : tous ces événements sont des génocides. C'est en partant des faits, en les comparant, que les élèves ont pu s'approprier cette notion complexe.

banalisation préjudiciable du concept. Bernard Bruneteau rappelle les difficultés posées par ce mot : « *Il est nécessaire de différencier la violence de guerre de la violence génocidaire, celle qui s'exerce dans le cadre d'un face à face armé et celle qui se traduit par le massacre perpétré unilatéralement contre des groupes sans défense. [...] le but du belligérant est en effet la capitulation et non l'extermination de son adversaire.* » Si un terme particulier est utilisé pour définir ces quatre événements, c'est pour rendre compte de leur spécificité, de leur place singulière dans l'histoire. Peut-on tout mettre sur le même plan, sans aucune nuance ?

En pratique

Les élèves ont été placés dans trois groupes différents : l'un a reçu des documents sur le génocide arménien, un autre sur le génocide juif et le dernier sur le génocide des Tutsis. À aucun moment, le mot « génocide » n'a été employé, puisque les élè-

ves vont le découvrir en construisant le sens. Outre les documents, ils disposent d'un tableau à compléter : qui tue ? Qui est tué ? Où et quand le massacre se déroule-t-il ? Le mot « massacre » est là aussi expliqué, mis en lien avec d'autres mots comme « tuer », « crime », « meurtre »... On étudie les différences qui existent entre ces mots, la difficulté qu'il y a à choisir le bon mot pour définir une situation précise : quel est le nombre des victimes ? Quel est le contexte du massacre ? Y a-t-il une « organisation » de ce massacre ? A-t-il été voulu par les dirigeants politiques ? Questions ardus, qui obligent à travailler les notions difficiles. Pour celle de « contexte », j'ai fait travailler les élèves sur une chronologie pour qu'ils puissent contextualiser les faits et les situer dans le temps. La notion d'organisation du massacre a notamment posé problème : quel sens a ici « organiser » ?

Les élèves ont présenté le résultat de leurs recherches sous la forme d'un dossier aux autres groupes, puis chacun a complété un tableau récapitulatif. Une fois la restitution achevée, ce qui constituait un entraînement pour l'épreuve finale du CAP⁶, les élèves ont comparé les trois colonnes. Quels points communs apparaissaient entre ces trois situations ? Quelle conclusion pouvaient-ils tirer de l'ensemble du travail ? Un grand nombre de victimes, la planification ou l'organisation par les autorités, des bourreaux pris dans une partie du peuple... Une fois ces points communs établis, le mot pouvait être donné aux élèves : tous ces événements sont des génocides. C'est donc en s'appropriant un mot simple, un mot du quotidien, et partant des faits, en les comparant, que les élèves ont pu s'approprier cette notion complexe et en construire une définition qui est restée dans leur cahier.

Travailler le génocide est donc l'occasion d'utiliser de façon concrète et efficace la bivalence des PLP, sans pour autant

appauvrir ce en quoi chaque discipline peut contribuer à la formation de l'élève en tant que personne. Certes, enseigner à la fois le français et l'histoire-géographie peut se révéler difficile, mais il s'agit bien souvent d'une chance pour des élèves en difficulté. Prendre appui sur les possibles qu'offre une discipline pour varier les façons d'enseigner et d'utiliser les outils est une démarche souvent efficace pour faire progresser l'élève et lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure. Travailler le lexique permet en outre d'anticiper les difficultés qui vont se présenter lorsqu'il sera question d'aborder des sujets abstraits.

Anne Leu

Professeure de lettres-histoire en lycée professionnel à Lille

¹ Ce manque de lexique est compensé par une sur-utilisation d'un oral de connivence où le « Tu vois ce que je veux dire ! » évite d'avoir à utiliser un terme précis puisque l'élève se limite à une communication avec ses proches qui partagent leur univers référentiel.

² Bruno Castan *L'Enfant sauvage*, Éditions théâtrales, collection jeunesse. 2006. L'œuvre est abordée parallèlement dans le cours de français.

³ Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, traité de droit international approuvé en 1948 par l'assemblée générale des Nations unies.

⁴ Joël Kotek, Pierre Rigoulot, *Le siècle des camps ; emprisonnement, détention, extermination. Cent ans de mal absolu*, Lattes, 2000.

⁵ In Barbara Lefebvre, Sophie Ferhadjian, *Comprendre les génocides au xx^e siècle*, Bréal, 2007.

⁶ Présenter un dossier devant un jury est la forme d'évaluation utilisée au CAP en histoire-géographie. Chaque élève doit être capable de s'exprimer à l'oral, en utilisant un vocabulaire historique ou géographique, afin de répondre à une problématique portant sur l'un des sujets d'étude du programme, en utilisant un corpus composé de trois ou quatre documents de nature différente. Ce dossier est réalisé en classe avec l'aide de l'enseignant.

Les TIC, problèmes ou solutions ?

Philippe Godiveau

Comment utiliser au mieux les possibilités des technologies de l'information et de la communication (TIC), ici dans le contexte de l'histoire des arts ? Quelques écueils fréquents, et des pistes pour les franchir et développer de nouvelles compétences chez les élèves.

Cette immersion dans l'univers des TIC s'est faite avec des élèves de 4^e à l'occasion d'un club qui leur proposait de se pencher sur la période révolutionnaire à travers la littérature, la musique et l'histoire.

Comment définir un corpus de documents ?

La première erreur commise a été de confier la réalisation d'une partie du corpus de ressources aux élèves : leurs recherches se sont soldées par un foisonnement d'images, par une errance dans une multitude de sites, le tout sans aucun regard vers le lieu dédié à toute recherche dans un établissement, le

CDI. Nous avons donc décidé de reprendre à zéro la démarche de recherche documentaire à travers l'utilisation du logiciel BCDI et surtout avec un rappel sur la notion de mot-clé et la méthodologie de la recherche. Les élèves se sont ainsi retrouvés confrontés à un corpus plus restreint, plus abordable car adapté à leur âge, posant les bases solides pour une recherche ultérieure sur Internet. Nous avons tenté de leur faire comprendre que le travail effectué au CDI était un préalable qui leur assurerait à la fois d'être pertinents et de gagner un temps considérable. Mais, à ce moment, est apparu un autre écueil de taille : le phénomène Wikipédia.

Aux yeux de nos élèves, cette encyclopédie collaborative est la bible documentaire, et ils l'utilisent sans aucun recul. Dès lors, pour les enseignants se pose le problème de savoir comment aborder cet outil, de quelle manière l'exploiter. Il ne s'agit nullement de partir en guerre contre cette ressource, mais de souligner avec les élèves ses points faibles, par exemple l'anonymat procuré par les pseudonymes qui ne permettent pas d'évaluer la compétence d'un auteur dans le domaine concerné, ainsi que ses points forts, comme la rubrique de liens externes qui est un indice de fiabilité des ressources proposées par recouplements avec d'autres sites¹. Il s'agit de montrer à l'élève que son travail ne doit pas être ce que l'outil en fera, mais que c'est à lui d'évaluer et d'utiliser l'outil avec un objectif précis.

Le copier/coller, si facile...

Nombre d'enseignants reprochent aux TIC d'inciter les élèves à s'approprier une pensée qui n'est pas la leur avec des termes qu'ils ne maîtrisent pas du tout, au détriment de leur propre réflexion. C'est aller un peu loin, car le plagiat est apparu concomitamment à l'écriture, et les TIC n'ont rien inventé sur ce plan. À contrario, il faut saisir ce problème à bras le corps pour sensibiliser nos élèves au droit d'auteur, au droit à la citation et plus largement à la déontologie intellectuelle qui doit préside à toute production écrite. Le croisement de différentes disciplines enrichit cette réflexion et la rend quasi incontournable. En effet, comment utiliser des textes, des images et des morceaux musicaux sans réfléchir avec nos classes à l'utilisation de ces médias ? L'enseignement de l'histoire des arts représente une opportunité pour mener les élèves vers une pratique raisonnée des TIC.

Utiliser les outils collaboratifs

Face aux documents littéraires ou historiques, les élèves ont la fâcheuse tendance à remplacer le commentaire ou l'analyse attendus par une simple paraphrase. Nous avons eu recours à la fonction *Commentaire* proposée par le traitement de texte : chaque élève était ainsi contraint à faire preuve à la fois de concision et de précision. Nous avons ici l'exemple d'un outil facilitateur proposé par un logiciel qui, une fois intégré à une démarche pédagogique, permet de développer une compétence. Bien entendu, le recours à cette fonctionnalité n'a pas, à elle seule, assuré la pertinence du propos puisque l'outil ne vaut jamais pour lui seul.

Les enseignants ont cherché une méthode pour intervenir directement sur les documents de chaque groupe et inciter les élèves à revenir sur leurs productions tout en gardant une trace des différentes refontes pour retrouver un état antérieur de la réflexion si nécessaire. L'option *suivi des révisions* a rendu possible ce travail collaboratif, et montré aux élèves qu'un travail est un long processus d'analyse, de relecture et de remaniements. Ils prennent ainsi conscience des améliorations successives et de se sentir valorisés par chaque aménagement apporté. Au-delà de la seule méthodologie, les TIC contribuent ainsi à motiver l'élève, à mettre au premier plan la qualité de son travail.

Le diaporama : des effets à maîtriser...

Au bout de ce parcours, reste à envisager l'évaluation du travail effectué. Beaucoup d'enseignants demandent à leurs élèves de produire une présentation assistée par ordinateur (PAO). Les jeunes sont friands de ce genre d'exercice et font preuve

d'une grande dextérité quant à la manipulation de l'application. Mais cette aisance les amène bien souvent vers des excès comme la surabondance d'éléments sur une même page, bien souvent desservis par des animations trop riches ; le déséquilibre en faveur de l'image et du son qui sont des médias plus parlants à leurs yeux ; un souci d'exhaustivité qui les amène à ne plus maîtriser leur propos ; la redondance entre les éléments composant chaque page.

Une parade pédagogique : un tableau récapitulatif où chaque colonne doit présenter une image, la citation d'un texte, un commentaire personnel ou une référence historique et, enfin, une référence musicale. Chaque colonne vaut pour une vignette de la PAO. De cette manière, les élèves sont forcés d'interroger les documents dans une perspective interdisciplinaire et de choisir un angle d'approche pour traiter leur sujet. Ils comprennent qu'on ne peut pas tout dire et qu'il est nécessaire de faire des choix.

Il s'agit de montrer à l'élève que son travail ne doit pas être ce que l'outil en fera, mais que c'est à lui d'évaluer et d'utiliser l'outil avec un objectif précis.

Que retenir de cette immersion dans l'univers des TIC et des différents écueils que nous avons trouvés sur notre route lors de cette odyssée ? Tout d'abord que nous ne nous sommes jamais retrouvés ballotés de Charybde en Scylla : à chaque problème, une réponse était envisageable même pour un enseignant sans compétence particulière en informatique. En outre, cette réponse était à chaque fois d'ordre pédagogique ou didactique et non dans la surenchère technique. L'outil ne venait que rendre possible le développement de nouvelles compétences.

Philippe Godiveau

Professeur de français en collège à Nogent-le-Roi (Eure-et-Loir)

¹ Un exemple concret sur le travail de recherche documentaire en classe de français : http://lettres.tice.ac-orleans-tours.fr/php5//coin_prof/usages-tice/recherchedocumentaire/recherche.htm
Le tout peut être complété par un dossier très précis sur Educnet : <http://www.educnet.education.fr/dossier/rechercher>



Il ne saurait être tenu compte des arguments de la défense selon lesquels les *Cahiers pédagogiques* sont diffusés dans quarante-sept pays étrangers, y comptent mille-sept-cents points de lecture et contribuent ainsi au rayonnement de la pédagogie française. »

Il y a 38 ans dans les *Cahiers*: On en a vu d'autres!

Juin 1972 : Quatre ans après mai 68, l'heure n'est plus à la « Nouvelle Société », le ministère Chaban Delmas vit ses dernières heures (il sera remplacé en juillet par Pierre Messmer), le Joint Français est en grève à Saint-Brieuc, le plateau du Larzac se mobilise, les luttes sociales se radicalisent. La ligne éditoriale des *Cahiers pédagogiques*, édités par l'Institut national de recherches et de documentation pédagogique depuis leur création, est clairement opposée à la politique du ministre Olivier Guichard. Le 1^{er} juin la sanction tombe par un courrier sec adressé à « Monsieur le rédacteur en chef » qui est alors... Cécile Delannoy !

L'équipe des *Cahiers* publie immédiatement, dans le numéro 106 de juin 1972 le courrier du directeur de l'INRDP et remplace le billet du mois par un pastiche d'arrêté de condamnation. L'appel à souscription pour « sauver les *Cahiers* » fut entendu : la preuve était faite que la force des *Cahiers* ce sont ses lecteurs !

Le 1^{er} juin 1972

Monsieur le Rédacteur en chef,

J'ai été chargé par le Cabinet du ministre de vous faire connaître qu'à la suite de la réforme de l'Institut Pédagogique National et dans le cadre de la remise en ordre des conventions passées entre cet Institut et certaines associations privées, il est apparu que l'Institut National de Recherches et de Documentation Pédagogiques ne pourra pas reconduire la convention passée avec le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques pour l'édition de la revue : *Les Cahiers pédagogiques*.

La totalité des crédits et des moyens de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques doit être en priorité affectée aux tâches de l'établissement telles qu'elles lui ont été assignées par le décret de création. Il s'ensuit que je dénonce à compter du 1^{er} juin la convention établie en date du 11 aout 1964 et signée pour l'administration par le directeur de l'ex-Institut Pédagogique National.

Je vous prie d'agrérer, Monsieur le Rédacteur en chef, l'expression de mes sentiments très distingués.

Le Directeur de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques,
L. Geminard

À partir du n° 107, *Les Cahiers* ne seront donc plus édités par l'INRDP Mais ils doivent continuer à exister. Nous vous donnerons dès que possible les nouvelles modalités d'abonnement.

Souscription : Il faut sauver les *Cahiers*

Les attaques dont nous avons été l'objet, la sanction qui nous frappe montrent à ceux qui en doutaient encore que la réflexion que nous menons, les perspectives que nous proposons ne sont pas indifférentes.

Les « *Cahiers pédagogiques* » doivent continuer. Ils ne peuvent le faire qu'avec une aide plus importante de la part de ceux qui pensent comme eux. Quelle que soit la sympathie que nous rencontrons auprès de nombreux mouvements amis, il nous sera difficile de franchir cet obstacle sans l'aide financière d'un grand nombre de lecteurs et de sympathisants.

Souscription de la Fédération des CRAP

Fac-similé du billet du mois du numéro 106 des *Cahiers*

JUGEMENT LE TRIBUNAL

Attendu que les enseignants publics sont soumis à l'article 378 du Code pénal concernant le secret professionnel et à l'article 13 de la loi n° 46-2294 du 19 octobre 1946 concernant l'obligation de discréetion professionnelle ;

Attendu qu'une tradition constante de déférence exige que le fonctionnaire qui se propose de publier un article, avec la mention de sa qualité de fonctionnaire, fasse part de cette intention à son chef de service ;

Attendu que la tolérance exercée à l'égard des collaborateurs de la revue « Les Cahiers pédagogiques » par l'administration ne saurait être considérée comme une approbation donnée à cette dérogation quand bien même cette publication s'est assuré le concours de directeurs et d'inspecteurs généraux du Ministère de l'Education Nationale depuis sa fondation en 1945 ;

Attendu qu'une revue pédagogique outrepasse ses droits en traitant du fonctionnement administratif des établissements, des programmes et des méthodes, questions qui relèvent des prérogatives du Ministère même si les méthodes proposées s'intitulent actives, pilotes ou de rénovation pédagogique ;

Attendu qu'il résulte de la jurisprudence du Conseil d'Etat que dans l'exercice de sa liberté d'opinion, et à plus forte raison lorsqu'il publie ou se prête à une interview à qualité, un fonctionnaire doit faire preuve d'une certaine réserve à l'égard notamment des institutions et de la politique générale du gouvernement (arrêt Bouzanquet, 11 janvier 1935, arrêt Céline, 31 mars 1950) ;

Attendu que les déclarations parues dans les Cahiers pédagogiques concernant la réforme de l'enseignement se réfèrent parfois à des prises de position officielles sans faire de distinction entre les discours de circonstances lors d'inaugurations, de congrès et de banquets et les textes administratifs, et entretiennent de ce fait une confusion qui porte préjudice aux autorités ;

Attendu que la publication d'un manifeste en 1963, suivie de la création de cercles de recherche et d'action pédagogiques apporte la preuve d'un esprit d'insubordination et qu'il échappe à l'administration de prendre à ce sujet les mesures disciplinaires qui s'imposent ;

Attendu que la publicité apportée par les Cahiers pédagogiques à des congrès ou à des rencontres appelle en réalité à des rassemblements illicites de fonctionnaires d'autant plus qu'au cours de ces manifestations l'accent est mis sur les aspects non-hierarchiques de ces réunions ;

Attendu qu'il ne saurait être tenu compte des arguments de la défense selon lesquels les Cahiers pédagogiques sont diffusés dans quarante-sept pays étrangers, y comptent mille sept cents points de lecture et contribuent ainsi au rayonnement de la pédagogie française ;

Attendu que l'INRDP, chargé jusqu'à présent de l'édition de la revue citée, a été invité à affecter la totalité des crédits aux tâches de l'établissement telles qu'elles lui ont été assignées par le décret de création *, et attendu que l'article 2 dudit décret concernant le concours apporté à l'animation pédagogique dans les établissements et à l'information du public exclut sans ambiguïté une aide aux Cahiers pédagogiques qui comptent deux mille correspondants d'établissement participant en grand nombre aux recherches officielles de l'INRDP ;

Par ces motifs,

CONDAMNE

Les Cahiers Pédagogiques à disparaître

Ordonne aux chefs d'établissement d'afficher ce jugement aux lieux et places réservés aux publications du SEVPEN sans que cette disposition puisse être interprétée comme un concours apporté à la souscription lancée par la revue pour lui permettre de survivre (1) ;

Monde et ordonne à tous huissiers de justice sur ce requis de mettre ledit jugement à exécution ;

À tous commandants et officiers de la force publique de prêter main-forte lorsqu'ils en seront légalement requis.

PCC
Les Cahiers Pédagogiques.

(1) Cinq mille lecteurs versant 20 F sauveront les Cahiers.
CCP Fédération des CRAP - BORDEAUX 3 523 99

Albert Thierry : Les bons conseils des ainés font-ils une formation professionnelle ?

À l'heure où les lauréats des concours de l'enseignement de l'année 2010 prennent en main leurs premières classes dans des conditions bien difficiles, voici une réflexion sur le parcours d'un jeune enseignant du début du siècle. Cette mise en perspective montre qu'enseigner a toujours été un métier complexe, dans lequel le doute, la remise en question, mais aussi l'engagement sont essentiels. Une formation de qualité, se déployant sur plusieurs années n'est pas un luxe, mais bien la condition d'un parcours professionnel serein et épanouissant.

Albert Thierry est né en 1881 à Montargis dans une famille d'artisans. Brillant élève à l'école communale, il intègre l'école normale supérieure de Saint-Cloud qui le prépare à enseigner dans le primaire supérieur. À l'époque, le système scolaire était encore divisé en deux : à la bourgeoisie les petites classes des lycées et le lycée, au peuple l'école communale et le primaire supérieur, qui prépare au métier d'instituteur, à des postes de petit fonctionnaire, d'employé de bureau. *L'Homme en proie aux enfants*, paru dans les *Cahiers de la quinzaine* est le récit de ses premières expériences de professeur de lettres.

Par Maëlliss Rousseau, professeure des écoles et doctorante en sciences de l'éducation

Débuter en 1905

Malgré le temps (et les nombreuses réformes du système scolaire) qui nous sépare de ce texte, on y reconnaît un peu du débutant que nous avons été et que nous sommes toujours lorsque l'on a choisi le métier d'éducateur. La singularité des textes d'Albert Thierry tient à leur vivacité. Journal professionnel, parcours initiatique, théâtre de la classe : le sens de l'observation d'Albert Thierry, son regard attendri ou blessé sur les petits faits du quotidien, font de ces pensées pédagogiques une œuvre incarnée.

Albert arrive dans sa première classe avec ses connaissances disciplinaires acquises à l'école normale supérieure et ses valeurs (il est anarchiste). Il n'a, reconnaît-il, jamais réfléchi à la pédagogie. Débute alors un cheminement solitaire au milieu des enfants. Cheminement riche d'enseignements, mais au prix de nombreuses déceptions, parfois amères. À travers les chroniques de ce maître attentif, une galerie de portraits d'adolescents se dessine. Les amitiés, les disputes, les jeux sont décrits et ana-

lysés. Le groupe prend forme, portant aux nues les plus sots, martyrisant les plus brillants, se moquant des textes les plus émouvants choisis avec soin par leur professeur, tendant des pièges à ce dernier pour le voir trébucher dans le ridicule. Dans un passage écrit sur le ton de l'ironie, il fait part des conseils que lui ont prodigués ses collègues :



Le principal du collège, directeur de l'école primaire supérieure annexée, me prit à part le premier jour, et d'un ton initiatique, il me transmit les secrets de la sagesse.

- Ce que je vous recommande surtout, c'est de la discipline. Sans discipline, il n'y a pas d'enseignement possible. S'il n'y a dans un établissement que de la discipline, il y a toujours cela. L'enseignement ne vient qu'après. Vous avez une classe de quarante gamins : il ne faut rien leur passer du tout. Sans quoi, vous seriez débordé. Avertissez, puis punissez ; et à la récidive, envoyez-moi le délinquant. Je le salerai, moi !

- Oui, monsieur le principal, dis-je.

Dans la cour soufflait le vent d'automne. Je m'attristais à voir tomber les feuilles dorées de l'érable.

Mon collègue, M. Fernand, me serra d'abord la main maçonniquement. Plus expérimenté que je ne le serai jamais, il me pilota avec cordialité :

- Vous savez, il y a des loupiots là-dedans qui ne valent pas cher. S'ils vous embêtent, allez-y, serrez-leur la vis.

- Oui ? dis-je. Je n'ai guère d'aptitudes au métier de caporal.

Il sourit, comme pour insinuer qu'elles me viendraient vite et infailliblement. Et tel était aussi l'avis de mon autre collègue, le professeur d'allemand intérimaire.

- Vous débutez, m'avait-il dit, imposez-vous d'un seul coup. Vous serez tranquille plus tard. Le premier gaillard qui bronchera, c'est celui-là surtout qu'il ne faudra pas manquer.

- Comment ? demandai-je avec innocence.

- Marquez-lui deux heures de consigne ! fit-il.

- Naturellement, assurai-je.

Et je pensai sans doute :

- J'en ai assez reçu pour deviner la manière de les donner.

Pourtant, au bout d'une quinzaine, on chuchota que je m'y étais mal pris. Le surveillant général fit une enquête, le directeur fit un rapport. Il circula que je manquais d'adresse et d'autorité morale.

Former des hommes libres : l'enseignant aux prises avec les dilemmes éducatifs

Le malheur du jeune enseignant tient au fait que le réel de son métier ne se présente pas à lui selon une progression d'objectifs et de sous-objectifs bien organisés. Dès le premier cours, le jeune enseignant est confronté aux dilemmes les plus ardu斯 du métier. Pour Albert Thierry qui ne se sent pas « l'âme d'un caporal », la plus grande des contradictions de son travail consiste à faire germer la liberté de l'homme sur le terreau de la contrainte et de la discipline. Les conseils de ses ainés ne l'ont pas beaucoup aidé, car ils sont du registre de la recette qui ne fonctionne plus dès lors qu'un ingrédient change. L'ingrédient ici, c'est la personnalité du maître, ses valeurs, sa vision de l'enfance. Albert Thierry respecte la liberté de ses élèves. Elle ne s'affirmera pas d'un trait

*Pour Albert Thierry
qui ne se sent pas
« l'âme d'un caporal »,
la plus grande des
contradictions de son travail
consiste à faire germer
la liberté de l'homme
sur le terreau de la
contrainte et de la discipline.*

d'un seul avec la remise du diplôme, elle est déjà bien présente dans l'enfant. Lucide, il s'aperçoit qu'il idéalise cette liberté. En réalité, il ne peut se résoudre à faire ce que les enfants attendent de lui : le guide et le maton. Il compare la classe aux jeux de massacre des fêtes foraines : « Assis pour écouter, debout pour réciter, droits, raides, ces garçonnets à leurs gradins ressemblaient d'abord aux figures hideuses des jeux de massacre. Une attention équivoque affermisait leurs traits : un nez rouge, de lourdes paupières où jamais n'éclosaient les prunelles, des chevelures inégales, l'éclat blanc ou la matité jaunâtre des joues. [...] Moi, je discourrais. Une idée tombait. Un sou la boule ! Ils se précipitaient tous en avant pour l'écrire. Parfois je punis-



sais quelqu'un. Un sou la boule ! Grognant, il s'affaissait en arrière¹. » Malgré l'impasse, Albert Thierry continue à chercher la solution au problème de la liberté des élèves. Il ne le traite pas comme un dilemme théorique que l'on peut résoudre en laissant ses principes derrière soi lorsqu'on entre en classe : « l'expérience sans la conscience, c'est une mine non exploitée, une forêt sans chemin et un ciel plein d'astres sans nom ». Puis, au fil du temps, la relation s'installe qui permet à chacun de s'accommoder de la drôle de pièce qui se joue dans la classe. Malgré ce mieux, une lucidité sur les limites de son rôle voit le jour et grandit.

Regard quelques années plus tard...

Dans les *Réflexions sur l'éducation* (1912), Albert Thierry énonce les principes d'une nouvelle éducation qu'il appelle de ses vœux et qu'il appelle « éducation syndicale ». Son but est d'instruire la classe ouvrière pour qu'elle soit libre. C'est l'occasion pour lui d'un bilan sur son expérience d'enseignant en primaire supérieur. Albert Thierry y remet en cause le pouvoir de l'école. Elle n'a pas tant d'influence sur les conduites, les personnalités et les destins. L'individu seul a toutes les clés. Finalement, au terme de sa très brève carrière, Albert Thierry regarde ses anciens instructeurs comme de bien naïfs despotes. « Longtemps j'ai cru sur la foi de plusieurs bavards qu'il appartenait à l'école de former des personnes, à l'instituteur et à lui seul de susciter, dans l'enfant, l'homme. [...] Puis je me suis demandé si cette doctrine n'était pas contradictoire et infatigée. Contradictoire : le propre d'un individu est de se fon-

der sur lui-même. Infatigée ; le pédagogue usurpant aussi loin sur l'esprit que sur la nature. » Le projet de l'école pour Albert Thierry doit être plus modeste et plus certain que cela, il s'agit de fournir à de futurs travailleurs libres les outils intellectuels dont ils ont besoin. Avant de devenir adultes, les enfants écrivent une page de leur histoire à l'école, et les expériences qu'ils y font n'ont ni plus ni moins d'importance que toutes celles qu'ils vivront dans leur vie. C'est pourquoi Albert Thierry s'attache à ce qu'elles soient aussi savoureuses que les autres : « Je ne sais pas si j'aime ces enfants. Je leur passe à peu près tout : je me moque qu'ils soient bien sages ou travaillent bien s'ils ne vivent pas. Lorsqu'ils m'y forcent, je les pique avec trois petites phrases : ils rougissent à la première, ensuite ils font la moue, et puis ils pleurent... Leurs larmes m'attristent : mais je suis content d'avoir surpris leur cœur². »

Maëlis Rousseau

Références

Albert Thierry, réédition de *L'homme en proie aux enfants*, col. « Profs en liberté », éditions Fabert, 2010.

Sur Albert Thierry,

- un DVD : L'éducation en questions, vol 6, *Albert Thierry. Faut-il encore étudier les grandes œuvres ?*
- un site : <http://www.albertthierry-ouvaton.org>

¹ *L'homme en proie aux enfants*, Nouvelle librairie de France, 1964.

² *Nouvelles de Vosges*, Nouvelle librairie de France, 1964.



Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?

Pierre Madiot

CRDP de l'académie d'Amiens-Crap-*Cahiers pédagogiques*, collection Repères pour agir, 2010.

Si les relations parents-enseignants font aujourd'hui partie intégrante du métier dans le second degré, les façons de faire ne vont pas de soi. Ce livre intéressera ceux qui s'interrogent sur la place des parents dans l'école et qui recherchent des leviers pour améliorer la communication entre école et parents pour une réussite de tous les élèves.

Ce livre, militant, invite à œuvrer vraiment pour la démocratisation de l'enseignement par une action conjointe parents-enseignants. Pierre Madiot associe, en effet, tout au long du livre, l'enjeu de la réussite de tous, en particulier celle des enfants des classes populaires, à un véritable partenariat entre l'école et les parents.

L'état des lieux pourra sembler sévère : les relations parents-enseignants sont présentées par l'auteur sous l'angle du malentendu et des difficultés. Pierre Madiot évoque longuement ces « intentions contradictoires » que décline fréquemment l'école ainsi que les résistances du système. Il pointe les insuffisances de l'existant, non pour s'y arrêter, mais pour lever les malentendus et partir à la recherche de solutions.

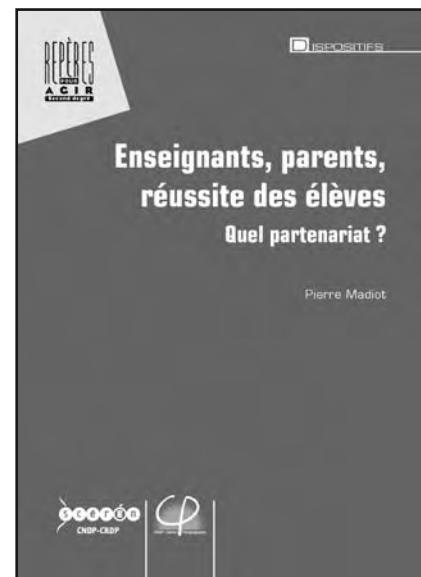
Un panorama historique, de l'ancien régime à nos jours, permet d'éclairer le système des relations établies. On constate des tensions constantes entre une école élitiste et excluante pour les enfants des classes populaires et des pro-

jets qui se développent progressivement pour une école démocratique encore largement en chantier aujourd'hui.

Une des richesses de l'ouvrage est la mise en regard de témoignages des différents membres de la communauté éducative : parents, enseignants, conseillers principaux d'éducation, principaux, assistantes sociales, inspecteurs pédagogiques, etc. Pierre Madiot a apporté un soin particulier à faire entendre les voix de parents, responsables FCPE ou non. Souvent critiques, ils invitent, sinon à la remise en question, du moins à la réflexion.

À côté de ces témoignages, l'auteur propose des dispositifs mis en place par des enseignants au collège et au lycée pour améliorer la collaboration avec les parents. À travers les différents chapitres, il aborde les questions essentielles : quelles sont les conditions d'une coopération efficace dès l'accueil ? Comment rendre compte du travail et des résultats ? Comment envisager ensemble l'orientation ? Comment faire quand les difficultés apparaissent ou s'installent ? Quelle est la place des parents ? Comment aider ses enfants ? Le livre s'achève sur une invitation militante à ce que l'école sorte des murs.

On appréciera la présence d'outils concrets transposables facilement comme les fiches de conseils à destination des parents pour accompagner efficacement leurs enfants ou les propo-



sitions pour l'accueil des parents dans les établissements. Le livre présente également des expériences plus ambitieuses et roboratives comme le fonctionnement détaillé de la classe de 2^e coopérative de Sylvie Grau ou le dispositif du « collège à la maison ».

L'ouvrage est jalonné de repères précis et bienvenus : idées fortes des chapitres, chronologies, comparaisons internationales.

La conclusion est claire : là où les contacts sont plus développés, les problèmes sont plus faciles à résoudre. Les différents témoignages n'éludent pourtant ni la fragilité des dispositifs ni l'implication en temps et en énergie qu'ils exigent. Ils révèlent enfin des qualités humaines indéniables et indispensables à déployer pour mener à bien ces tâches ambitieuses et délicates.

Nathalie Bineau

Questions à Pierre Madiot



— *Quel lien fais-tu entre ce livre et ton précédent L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres) ?*

— Lorsque j'ai écrit le livre précédent, je m'exprimais à partir de mon expérience d'enseignant et avec la distance critique que m'a procurée le fait d'avoir longuement travaillé au sein du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*.

Au cours de la trentaine d'interventions que j'ai effectuées à travers la France pour présenter le livre, j'ai rencontré beaucoup de parents et j'ai été frappé de voir à quel point la plu-

part d'entre eux considèrent l'école comme un territoire qui n'est pas le leur. Non seulement ils se sentent étrangers dans l'enceinte scolaire, mais ils considèrent le monde enseignant comme une sorte de caste qui a ses codes et une vision du monde nourrie par des connaissances abstraites. J'ai alors pensé qu'il était indispensable d'une part, de donner la parole aux parents et, d'autre part, de relater les exemples de collaborations fructueuses.

— *Tu fais largement appel au partenariat avec les parents. On a parfois voulu écarter les parents au nom de l'autonomie*



Le Livre du mois

des élèves. Y a-t-il contradiction entre les deux ?

— L'autonomie est une capacité qui s'acquiert comme toutes les autres. Et le partenariat entre parents et enseignants n'est pas synonyme d'intrusion dans la vie des adolescents. Le but de ce partenariat est justement de permettre au jeune de développer son autonomie sans être fatialement en opposition avec le monde des adultes. Il y a des paradoxes : d'un côté, les parents se plaignent de l'école, souvent trop opaque, d'un autre, à en croire les enquêtes d'opinion, ils aiment bien les enseignants, contrairement à ce que ceux-ci croient. De même, les enseignants ne savent pas très bien s'ils veulent plus d'intervention des parents ou moins, selon ce qui les arrange peut-être.

Ces paradoxes montrent que l'école est, comme la famille, inscrite dans la conscience collective comme une institution fondatrice. Mais ces deux institutions se voient une méfiance réciproque sans pouvoir se passer l'une de l'autre ; et elles entretiennent séparément une sorte de fascination mêlée de répulsion à l'égard du système élitaire d'autrefois. Il est temps

que l'école et la famille apprennent à collaborer pour que chacune apporte, à partir de ce qui la définit aujourd'hui, les éléments d'une éducation et d'une instruction démocratiques.

— Dans sa préface, François de Singly demande à ce qu'on écarte la notion de « communauté éducative ». Qu'en penses-tu ?

— Tout ce qui est écrit dans ce livre montre que la sphère familiale et la sphère scolaire sont distinctes et complémentaires. Si l'expression « communauté éducative » désigne l'ensemble des acteurs éducatifs qui s'occupent exclusivement des apprentissages scolaires, il est évident qu'il faut la rejeter. Mais il me semble que le mot « communauté éducative » peut être pris dans son sens étymologique : « qui possède en commun le souci de l'éducation » plutôt que dans un sens juridique qui induirait une sorte d'unicité de l'éducation sous la coupe de l'école. Mais je suis évidemment d'accord avec François de Singly pour que l'on prenne en considération le rôle spécifique de la famille dans l'éducation ainsi que les savoirs sociaux qui participent à l'instruction. Cette idée est au cœur de l'ouvrage.

— Ce livre est collectif, fait à partir de contributions diverses. Qu'est-ce qui te semble manquer ?

— Je regrette de n'avoir pas réussi à collecter plus d'éléments concernant l'apport des acteurs sociaux à la construction des savoirs. Il semble que cette question soit celle qui pose le plus de difficultés aux enseignants comme aux parents. Et c'est finalement Éric Favey, de la Ligue de l'enseignement, qui en parle le mieux. Je pense que ce n'est pas un hasard... Le livre contient par ailleurs des récits d'expériences tout à fait convaincantes. Je pense en particulier à la classe de 2^e coopérative de Sylvie Grau et au « collège à la maison » qui développe un partenariat entre « la maison des potes » de Narbonne et le collège Georges Brassens du quartier Saint-Jean. Ces expériences ne sont évidemment pas transposables telles quelles. Mais elles vont en quelque sorte au bout d'une logique qui me paraît exemplaire.

Ce livre est disponible en commande depuis la boutique de notre site : www.cahiers-pedagogiques.com

Des comptes-rendus d'ouvrages à lire sur notre site

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1>

Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire

Patrick Rayou (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2009

Un ouvrage qui est à la fois la synthèse d'une recherche sur un sujet essentiel et un aperçu d'études de cas particulièrement éclairants. Où l'on comprend la nécessité, mais aussi une certaine impossibilité des devoirs à la maison.

Miser sur les différences : êtres gagnants

Stéphane Hoeben, Paul-Marie Leroy, Patrick Reuter, Labor éducation, 2010

Avec une présentation originale, les auteurs, belges, nous proposent de nombreuses idées pour mettre réellement en place la différenciation pédagogique dans les classes.

L'accueil au collège et au lycée

Maurice Mazalto (dir), Collection « Les cahiers de l'architecture scolaire », Fabert, 2010

Maurice Mazalto nous donne des outils pour penser notre espace de travail et pour en faire notre allié. Après avoir éclairci les

notions d'hospitalité, de réception puis d'accueil, il nous emmène dans les lieux qui en font le cadre et qui en expriment l'intention.

Un lycée pavé de bonnes intentions

Richard Descoings, Cyril Delhay, Robert Laffont, 2010, 196 pages

Richard Descoings s'exprime sur sa mission pour la réforme du lycée, de janvier à juin 2009. Il revient notamment sur l'expression des jeunes au cours de son tour de France des lycées. Il fait aussi une analyse des blocages et des leviers de transformation du système éducatif.

L'évaluation du travail des élèves

Jean Luc Villeneuve (dir.), Le Manuscrit, 2010

Cet ouvrage propose les actes d'un colloque organisé par l'Iréa, institut de recherches du SGEN-CFDT. Chercheurs, acteurs, institutionnels, syndicalistes, français et belges francophones, réunis dans quatre tables rondes qui nous conduisent de façon concrète vers quelques propositions solides et pragmatiques.

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;
- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;
- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- **Communiqués et Actualités éducatives :** Nicole Priou
- **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk
- **Et chez toi ça va ? :** Hélène Eveleigh
- **Faits & idées :** Élisabeth Bussienne
- **Il ya 30 ans dans les Cahiers :** Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel • Patrice Bride • Élisabeth Bussienne • Florence Castincaud • Marie-Christine Chycki Françoise Colsaët • Jacques Crinon • Caroline d'Atabekian Richard Étienne • Hélène Eveleigh • Vincent Guédé • Sylvie Grau Régis Guyon • Anne Hiribarren • Françoise Lorcerie François Malliet • Pierre Madiot • Yannick Mével Laurent Nembrini • Raoul Pantanella • Nicole Priou • Michel Tozzi Christine Vallin • Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castincaud

Correspondants académiques du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Xavier Pichetti Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Grenoble : Évelyne Chevigny • Guadeloupe : Judith Salin Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Monique Ferrerons • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Nice : Hervé Dupont • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda Strasbourg : Robert Guicheney • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les *Cahiers*

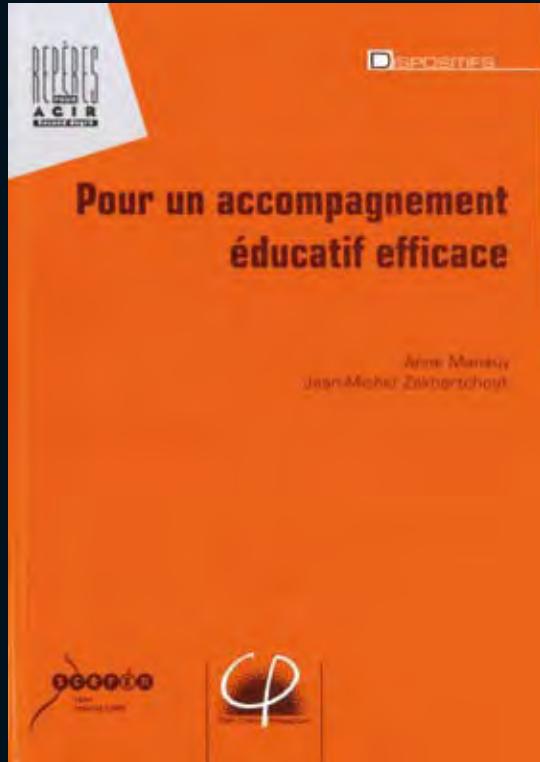
Le comité de parrainage des *Cahiers pédagogiques* rassemble des amis de notre revue, des personnalités du monde éducatif qui nous accompagnent régulièrement, par l'écriture ou la participation à nos manifestations, qui souhaitent manifester leur attachement à nos publications et aux idées qu'elles défendent.

Constituer un lieu de rencontres et d'échanges entre praticiens de l'école, de la maternelle à l'université, un espace d'élaboration et de promotion des idées pédagogiques, a toujours été la vocation des *Cahiers*, du Crap. Si nous nous abstenons d'excès de déférence, si nous ne référons pas à des théories ou des conceptions précises en didactique et en pédagogie, nous attachons un intérêt tout particulier aux travaux et aux points de vue de ces personnalités, et nous les remercions de leur soutien.

Jean-Louis Auduc - François Audigier - Anne Barrère - Christian Baudelot - Francine Best - Alain Bouvier - Dominique Bucheton - Anne-Marie Chartier - André De Peretti - Michel Develay - François Dubet - Roger-François Gauthier - Violaine Houdart - Philippe Joutard - Claude Lelièvre - Danièle Manesse - Philippe Meirieu - Hubert Montagner - Jean-Pierre Obin - Claude Pair - Philippe Perrenoud - Eirick Prairat - Antoine Prost - Patrick Rayou - Vincent Troger - Anne-Marie Vaillé - Agnès Van Zanten

Pour consulter la liste des numéros disponibles, s'abonner à la revue, commander un numéro ou un livre, adhérer au Crap : www.cahiers-pedagogiques.com





Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?

Pierre Madiot

CRDP de l'académie d'Amiens-Crap, collection Repères pour agir, 2010 19 euros.

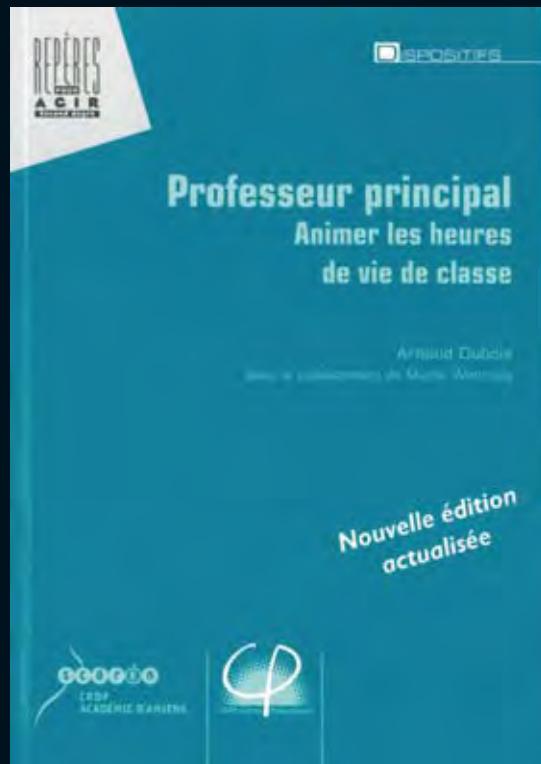
De nombreuses pistes pour un vrai partenariat, où chacun trouve sa place, toute sa place, là où la méfiance et les récriminations dominent trop souvent.

Pour un accompagnement éducatif efficace

Anne Mansuy, Jean-Michel Zakhartchouk

CRDP de France-Comté, Crap, 2009, 17 euros.

De nombreux témoignages et outils pour faire de l'accompagnement éducatif un outil au service de la réussite des élèves, tout en ne maniant pas la langue de bois, pour questionner les aspects contestables de ce dispositif.



Professeur principal. Animer les heures de vie de classe

Arnaud Dubois, Muriel Wehrung

CRDP de l'académie d'Amiens-Crap, collection Repères pour agir, 2010, 17 euros. Édition revue et augmentée.

Au moment où de nombreux « nouveaux enseignants » prennent en charge la fonction essentielle de professeur principal, nul doute quant à l'utilité de ce livre, recueil de propositions d'activités, à partir d'une réflexion sur les enjeux de l'heure de vie de classe, écrit par des enseignants de terrain en milieu populaire.