

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

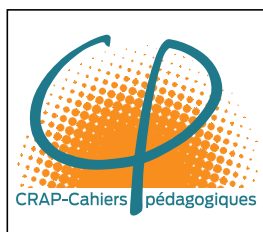
Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

Quand la classe est difficile



Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY



ACTUALITÉSÉDUCATIVES

HISTOIRE : un débat très politique
INNOVER : un cercle vertueux
NUMÉRO 500 :
la pédagogie pour changer l'école

PERSPECTIVES

ET CHEZ TOI, ÇA VA ?

« Mon, ton, son... zizi »

DEPUIS LE TEMPS

Le retour du retour de la morale

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- | | | | | | |
|---|--|---|-----------------------------------|---|----------------------|
| 2 | Numéro 500 : la pédagogie pour changer l'école | 5 | Un cercle vertueux | 8 | La chronique d'é.l@b |
| 4 | Napoléon contre Monamotapa | 6 | Faire fleurir le désert | 9 | Billet du mois |
| | | 7 | Et si on se la jouait collectif ? | | |

DOSSIER COORDONNÉ PAR XAVIER DEJEMPEPE ET ALEXANDRA RAYZAL

Sommaire complet du dossier page 11

Quand la classe est difficile

12 Dans le chaudron de la classe

Qu'est-ce qui se passe dans la classe dite difficile ? Comment font au quotidien ces enseignants pour tenir dans la classe ? Avec quelles solutions envisagées selon les contextes ?

27 Autour de la classe

Dans quelle mesure les différents partenaires de l'école peuvent-ils intervenir ? Faut-il conserver le modèle de la classe comme structure pour apprendre ?

45 Faire apprendre, quand même

Installer les conditions pour faire apprendre malgré tout. Même dans l'enseignement supérieur. Dans ce dernier volet, certains textes évoquent un fonctionnement de classe très traditionnel avec des difficultés aiguës, accompagné d'une vision pessimiste ou peu encourageante de l'école, et d'autres montrent une recherche de fonctionnement différent, plus optimistes sans être béats.

Relecture du dossier par Olivier Maulini

PERSPECTIVES

■ Et chez toi, ça va ?

- 58 Une toute petite fille
- 58 Mon, ton, son... zizi
- 59 Grâce à l'option Racket, il a repris confiance en lui
- 59 Pas si naturel
- 60 Vous avez perdu ma copie
- 61 Vous avez un message

61 Désiré, lui, ne l'était pas

62 Welcome to Scotland !

63 Le papier du blogueur

■ Faits et idées

- 64 Éducation civique : que reste-t-il du moment Louis François ?
- 66 Tutorat contre décrochage
- 67 Rêveries d'un pédagogue solitaire

■ Depuis le temps...

68 Le retour du retour de la morale

■ Le livre du mois

70 Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques

NOS PROCHAINS DOSSIERS



Les sorties scolaires

n° 502, janvier 2013

Pourquoi a-t-on besoin, parfois, de sortir de l'école pour mieux enseigner, apprendre ? Comment préparer la sortie, gérer son déroulement, en faire un point d'appui pour les apprentissages ? En quoi et pourquoi cela change-t-il les relations entre accompagnateurs et élèves ? Les sorties sont-elles du ressort d'un projet d'établissement, ou de la liberté pédagogique de chaque enseignant ?



La pédagogie différenciée

n° 503, février 2013

La pédagogie différenciée apparaît comme une réponse à de multiples problèmes : l'accueil d'élèves non francophones, d'élèves handicapés, la lutte contre l'échec scolaire et la garantie pour tous d'un socle commun. Un dossier pour faire le point sur les différences entre élèves qu'il s'agit de prendre en compte, présenter des dispositifs pédagogiques, dans la classe et dans l'établissement.

HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE



Développer des compétences en histoire-géographie

L'approche par compétences ne va pas de soi en histoire et en géographie, bouscule la conception ordinaire de ces disciplines. Elle est ambitieuse en explicitant ce que les élèves doivent être effectivement capables de faire en manipulant des notions et des connaissances historiques et géographiques, en permettant d'évaluer sérieusement ce qu'ils ont appris dans ces activités.



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél.: 01 43 48 22 30 - Fax: 01 43 48 53 21

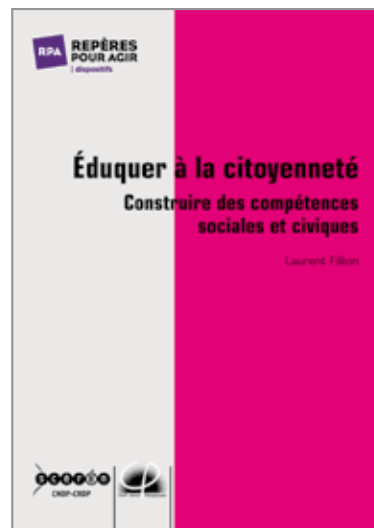
www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com



Éduquer à la citoyenneté Construire des compétences sociales et civiques

Laurent Fillon, collection Repères pour agir, Scéren-CNDP et CRAP-Cahiers pédagogiques, 2012.

Laurent Fillon a rassemblé dans cet ouvrage des propositions très diverses, basées sur des situations expérimentées en classe. Toutes visent les mêmes objectifs : aider les élèves à vivre en société et construire de futurs citoyens. Enseignants, éducateurs et chercheurs témoignent et livrent leur point de vue sur la mise en place de cette compétence emblématique du socle commun. Avec un chapitre d'actualité : comment éduquer à une « morale laïque » sans faire de leçons de morale !



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



Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir

Philippe Goémé, Marie-Anne Hugon et Philippe Taburet, collection Repères pour agir, Scéren-CNDP et CRAP-Cahiers pédagogiques, 2012.

Au sein de structures dédiées à ces « décrocheurs » et de certains établissements publics innovants, des équipes pédagogiques expérimentent chaque jour de nouvelles approches éducatives, didactiques et organisationnelles susceptibles de prévenir le décrochage et de favoriser le retour dans un parcours de formation. Cet ouvrage propose des analyses et des pistes de travail autour de l'orientation, de la relation avec l'élève et sa famille ou encore de la pédagogie de la classe, pistes qu'il est possible de mettre en œuvre dans tout établissement.

Commander : www.cahiers-pedagogiques.com 19,00 € (hors frais de port)

LESOMMAIRE

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

- 2 Numéro 500 :**
la pédagogie pour changer l'école
- 4 Napoléon contre Monamotapa**
LAURENCE DE COCK
- 5 Un cercle vertueux**
STÉPHANIE FONTDECABA
- 6 Faire fleurir le désert**
NICOLE PRIOU
- 7 Et si on se la jouait collectif ?**
RÉMI THIBERT ET LAURE ENDRIZZI
- 8 La chronique d'é.l@b**
CAROLINE JOUNEAU-SION
- 9 Billet du mois**
VÉRONIQUE DECKER

DOSSIER

Quand la classe est difficile

Coordonné par Xavier Dejemeppe et Alexandra Rayzal

Sommaire complet page 11

PERSPECTIVES

Et chez toi, ça va ?

- 58 Une toute petite fille** FRANÇOISE COLSAËT
- 58 Mon, ton, son... zizi** SYLVIE ABDELGABER
- 59 Grâce à l'option Racket, il a repris confiance en lui** MAËLLE ET FLORENCE DANIAUD
- 59 Pas si naturel** GUILLAUME CARON
- 60 Vous avez perdu ma copie** ARNAUD DUBOIS
- 61 Vous avez un message** MADAME L.
- 61 Désiré, lui, ne l'était pas** LISE GOLOMB
- 62 Welcome to Scotland !**
STÉPHANIE FONTDECABA
- 63 Le papier du blogueur** BERNARD DESCLAUX

Faits et idées

- 64 Éducation civique : que reste-t-il du moment Louis François ?** JEAN-PAUL MARTIN
- 66 Tutorat contre décrochage**
HAYAT EL KAAOUACHI
- 67 Rêveries d'un pédagogue solitaire**
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Depuis le temps...

- 68 Le retour du retour de la morale**
PHILIPPE LECARME

Le livre du mois

- 70 Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques**
LAURENT FILLION

Extraordinaire

Il est entré dans le métro, avec une vieille guitare et un bonnet à pompon. J'ai entendu les passagers, pris comme moi en otage, soupirer poliment. À ce moment-là, on ne savait pas encore.

Quand il a quitté la rame, le sirocco au parfum d'Algérie et de musique andalouse nous avait tous retournés. Il avait déposé sur nos visages hilares un bouquet de malice, où la moustache appréciée des dames s'était disputé les vertus de l'amour et du romarin. Dans l'ordinaire urbain, nous venions de vivre un moment de partage. Extraordinaire.

C'est bien un de ces moments soleil que nous avons vécu autour du numéro 500 des *Cahiers*. L'ordinaire d'une revue commencée dans le dénuement vespéral de l'après-guerre nous a conduits à réunir les plumes de près de cent auteurs pour un numéro qualifié de garde, comme on le dirait d'un vieux bourgogne. À être surpris même de compter tant d'amis. Numéro 500 qui nous a aussi rassemblés, le jour du colloque, autour d'un ministre parlant pédagogie sans s'excuser, de comédiens qui ont réconcilié tous les gars du monde et de paroles sur l'école propres à faire avancer. Cet extraordinaire d'un jour et d'un numéro nous amène surtout à poursuivre, plus convaincus que jamais.

C'est encore l'ordinaire, celui des classes cette fois, qui est en lumière dans le dossier de ce numéro 500 plus un. Lorsque le groupe emporte, retourne, fait désespérer de tout, pousse à quitter le métier pour des horizons meilleurs, puiser dans ses dernières forces ou soudain croire au ciel d'apprendre. Une fois. D'autres fois. Et puis, tout doucement, sur quarante années. Ailleurs dans ce numéro, vous rencontrerez des personnes qui invitent et se réinventent, qui rassemblent et se ressemblent. Vous découvrirez des élèves qui tombent et se relèvent. Derrière ces mines de rien, je vous invite à chercher l'extraordinaire, fait de grand partage et de petites joies. Et à le recevoir comme un gage. Celui du possible. ■



« Plus convaincus que jamais. »

LE BLOG DU MOIS

Le blog de Jack Koch

Remettons à l'honneur le blog de Jack Koch qui a fêté ses deux millions de visiteurs ! Jack est passé expert dans l'art de montrer les petites étincelles, dans les yeux des enfants et des grands, ou même des choses alentour. Si on vous dit que Jack est un gentil, on aura raison. Et ce sera un compliment !

dangerecole.blogspot.fr

LE CHIFFRE

-5 %

La France est l'un des rares pays de l'OCDE où le taux de scolarisation des 15-19 ans a diminué entre 2000 et 2010 : il a baissé de 5 points, passant de 89 % à 84 %, pendant que la moyenne des pays de l'OCDE en gagnait 10 (de 73 % à 83 %). En termes de scolarisation des 15-19 ans, la France est désormais 3 points en dessous de la moyenne des 21 pays de l'Union européenne.

LA CITATION

« Comment remettre en question un système qui vous a fait réussir ? »

Sylvain Grandserre

Émission « Rue des écoles » de Louise Tourret sur France Culture, 1^{er} septembre 2012.

Numéro 500 : la pédagogie pour changer l'école

ÉVÈNEMENT. Nous vous en parlions depuis des mois. Le colloque a rassemblé près de 250 personnes, pour une journée de réflexion autour de la place de la pédagogie dans les médias et pour fêter le numéro 500 des *Cahiers*. Une journée qui restera dans les mémoires.

Si tout finit par des chansons, tout, ce jour-là, a commencé par des discours. Et quels discours ! Celui de Roland Berthillier d'abord, secrétaire général de la MGEN, qui nous accueillait dans son très bel amphithéâtre. Celui de Philippe Watrelot ensuite, président du CRAP, qui nous a fait entrer de plain-pied dans l'esprit de la journée, destinée à mettre à l'honneur la pédagogie en actes, en deçà des controverses stériles ; destinée aussi à reconnaître le travail des équipes de bénévoles successives qui ont permis à la revue de sortir depuis 1945, et à les en remercier.

« Notre revue est aussi, depuis sa création et aujourd'hui avec le site qui la

complète, un espace de propositions et de débats sur la politique éducative. [...] Lorsqu'on a comme devise inscrite sur la couverture, depuis 1976, "changer l'école pour changer la société, changer

Face aux « docteurs tant pis » qui affirment que « ce n'est pas faisable », nous opposons la force de l'exemple.

la société pour changer l'école", on comprend aisément que ce qui nous fait agir, c'est la transformation de l'école. [...] Mais nous savons aussi qu'en

France, on est prompt à juger d'une politique ou d'une idée avant même qu'elle soit appliquée. L'expérimentation, l'innovation est souvent difficile lorsqu'elle est confrontée à l'esprit de critique et à tous ceux qui préfèrent les grands discours et l'attente d'un grand bouleversement aux progrès quotidiens. Lors de votre discours dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, Monsieur le ministre, vous nous appeliez à « fatiguer le doute et [à] montrer qu'un pessimisme français, qui fait tant de ravages dans notre nation et qui se permet de sacrifier tellement de notre jeunesse, peut être vaincu. »

"Fatiguer le doute", c'est ce que modestement nous essayons de faire avec notre revue. Face aux "docteurs tant pis" qui affirment que "ce n'est pas faisable", "pas transposable" que "ça ne marchera pas", nous opposons la force de l'exemple, des analyses des pratiques



À LIRE SUR NOTRE SITE WWW.cahiers-pedagogiques.com

■ Colloque du CRAP- Cahiers pédagogiques : le discours du ministre

« C'est à l'école de changer la société. » Vincent Peillon a rappelé dans son discours les grands enjeux de la concertation pour la refondation de l'école.

■ Éducation aux médias

« Malheureusement la pédagogie n'est pas spectaculaire ». Divers entretiens sur le site de l'Ajé à l'occasion de la journée de réflexion organisée par les Cahiers pédagogiques.

■ N° 500 Apprendre au XXI^e siècle

(Octobre 2012). Pour ce numéro exceptionnel, une question qui, au-delà de l'école, concerne tous les adultes qui contribuent à l'éducation des enfants.

■ Tribunes

« Espe, temps éducatifs : l'école à l'heure de la société ? », « La déclaration de Dolto », « Au milieu du gué ». Découvrez les tribunes du CRAP, association militante et engagée dans la concertation. Qui pense en agissant. Qui agit en pensant.

■ Le CAPE

Le jeudi 22 novembre, le Collectif des associations partenaires de l'école est intervenu au salon de l'éducation et a proposé un temps de débats et d'échanges autour de deux thèmes majeurs de la refondation de l'école : les temps éducatifs et la formation des personnels. Éducation & Devenir a participé activement aux 8^e Rencontres nationales de l'éducation. Sur le thème « Territoires partagés et éducation : une refondation au service de la réussite, de l'égalité et de la

démocratie », la Ligue de l'enseignement a proposé une réflexion féconde dans un moment fort sur le plan politique.

L'association des Éclaireuses Éclaireurs de France (EEDF ou les Éclés pour les intimes) est l'association laïque du scoutisme français. En cette rentrée 2012, les EEDF ont souhaité communiquer sur ces liens étroits qu'ils entretiennent depuis toujours avec l'école. www.collectif-cape.fr

pédagogiques d'enseignants qui, au quotidien, travaillent dans leurs classes, leurs établissements, pour une école plus juste et plus efficace. Refonder l'école pour la rendre "plus juste et plus efficace" nécessite de tenir compte des contraintes, mais aussi d'arbitrer entre des logiques et des intérêts qui peuvent être divergents. Pour nous, la priorité doit aller à des décisions qui favorisent les apprentissages des élèves, et en particulier les plus fragiles, avant toute autre considération. Nous faisons nôtre cette belle affirmation du rapport "la refondation sera pédagogique ou ne sera pas". »

Est venue enfin, moment marquant pour l'association, l'intervention de Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale. Le ministre a rappelé les grands enjeux de la concertation pour la refondation de l'école. Selon lui, le débat opposant pédagogues et républicains est « faux intellectuellement et historiquement ». « Ces oppositions stériles sont derrière nous », a-t-il déclaré, affirmant vouloir « instituer la République en chaque élève ». « Nous allons changer l'école, et c'est un projet de société », car « c'est bien à l'école de changer la société », ajoutait-il avant de

conclure par un appel à la mobilisation des pédagogues.

« On a parlé de cette expression de Jaurès (car c'est une expression de Jaurès), "fatiguer le doute". Jaurès était un grand pédagogue et il accordait à l'école toute la place qui doit être la sienne.

« En changeant l'école, nous portons bien un projet de société. »

Nous en sommes là. La loi d'orientation et de programmation est en train de se terminer. Elle porte avec elle des réformes très profondes sur la maternelle, sur l'école primaire, les réformes pédagogiques. Elle porte des réformes importantes sur le collège et elle redit son attachement au collège unique et à la diversité des pédagogies, à la différenciation des pédagogies. Elle ouvre des perspectives qui sont devant nous sur la réforme du lycée. Elle réaffirme à quel point il est important que l'on puisse assurer cette continuité entre l'école élémentaire et le collège, c'est une avancée considérable. Elle reverra les cycles qui n'ont toujours pas été mis en

place depuis 1989, elle va rouvrir la question de l'articulation entre le socle, les programmes et les évaluations, elle va mettre en place les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Elle va rappeler que nous avons besoin que ce ne soit pas le prescripteur qui s'évalue et que nous avons besoin d'évaluation pour notre système qui soit juste. Elle va mettre en place pour les années qui viennent, cinq ans, les moyens qui permettront à l'école d'être la priorité de la République, non seulement pour refonder, changer l'école, mais aussi parce que, comme l'a rappelé le président de la République, un projet d'école est un projet de société. Et en changeant l'école, nous portons bien un projet de société. De ce point de vue, nous irons aussi au terme, je vois bien (et je le savais) quelles pouvaient être les résistances de la réforme du temps scolaire. Nous allons modifier les rythmes et nous allons apprendre à mieux travailler entre l'école et ce qui est autour de l'école.

C'est une très grande réforme, certains l'attendaient peut-être depuis des décennies. Au moment où elle est là, j'ai besoin de l'implication de tous, j'ai besoin d'un peu de courage, j'ai ■■■■



De gauche à droite : première table ronde ; Vincent Peillon ; la compagnie Entrées de jeu ; seconde table ronde. Photos Laurent Nembrini

■■■ *besoin de générosité, j'ai besoin de loyauté, non pas à l'égard d'un ministre, non pas à l'égard d'un gouvernement, mais à l'égard de convictions qui sont anciennes dans la fidélité à ceux, vous les avez évoqués, qui vous ont précédés et qui comme nous pensaient que l'on ne peut pas séparer la République et la pédagogie; et que c'est bien à l'école de changer la société.* »

Une première table ronde animée par Philippe Watrelot a abordé la manière dont la presse et les médias audiovisuels traitent des questions d'éducation. Marie-Caroline Missir (journaliste et présidente de l'association des journalistes de l'éducation et de la recherche, partenaire de cette manifestation), François Jacquet-Francillon (ancien rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie*), Gaétane Chapelle (conseillère de la ministre de l'Enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-

Bruxelles) et Yann Forestier (adhérent du CRAP et enseignant d'histoire-géographie préparant une thèse sur l'école et les médias) ont échangé leurs points de vue. Les dessins réalisés en direct par Jack Koch, un de nos illustrateurs familiers, et projetés sur écran, ont créé autant de bulles de bonne humeur.

L'après-midi a commencé avec la compagnie Entrées de Jeu, qui, dans la logique du théâtre d'intervention, a invité plusieurs personnes à monter sur scène pour entrer dans la peau d'un enseignant, ou d'un élève. De l'avis général, un moment fort de la journée dans lequel on sentait bien que les principes et la théorie ne tenaient pas très longtemps contre le vent des classes, mais qu'ils résistaient. Et que l'humour est d'un grand secours !

La seconde table ronde envisageait la manière dont les réseaux sociaux peuvent être utilisés par les enseignants

pour diffuser et échanger sur la pédagogie. Christine Vallin et Patrice Bride (rédacteurs en chef des *Cahiers*) réunissaient Serge Pouts-Lajus (chercheur), Luc Cédelle (journaliste) et Stéphanie de Vanssay (adhérente au CRAP et coprésidente d'e.l@b qui soutient l'utilisation du numérique dans les classes).

Deux films réalisés par Thierry Foulkes sur les *Cahiers pédagogiques* ont été projetés, l'un donnant la parole aux rédacteurs et directeurs successifs de la revue, et l'autre à des lecteurs pas tout à fait ordinaires.

Un apéritif de clôture et une exposition reprenant des numéros marquants ont permis de poursuivre et terminer avec légèreté et sourire cette journée, journée pour se souvenir et pour remercier, pour réfléchir et pour se réjouir. ■

Napoléon contre Monamotapa

POINT DE VUE. Quelle histoire enseigner aux enfants? Retour sur un débat très politique.

C'est une sorte de rituel depuis le début des années 1980 : à chaque rentrée scolaire ou presque, *Le Figaro* alerte les Français sur l'effondrement de l'enseignement de l'histoire, cet outil privilégié de transmission des valeurs nationales et républicaines. En 1979, le cri d'alarme d'Alain Decaux « On n'enseigne plus l'histoire à vos enfants » s'inscrit dans le contexte de la réforme Haby : ce ministre qui avait osé fonder l'enseignement de l'histoire-géographie dans les activités dites d'« éveil » en primaire et dans un vaste ensemble dévolu aux sciences humaines et sociales dans le secondaire. L'APHG (Association des professeurs d'histoire-géographie) s'en était émue dès 1976 et, forte du soutien d'Alain Decaux, avait impulsé un vaste mouvement de protestation contre le risque de dissolution disciplinaire. Le cadre de la critique s'installe dès ce moment : une société où l'on n'enseigne plus l'histoire de France, ses héros, ses larmes et ses événements fondateurs, est une société qui perd son âme et son identité. Parmi les responsables de cette disparition de nos « humanités », les pédagogues sont les premiers visés. Ils scient l'estrade de l'autorité du maître et, ce



Laurence De Cock ©DR

faisant, participent à déconsidérer la noble transmission des savoirs. On préfère désormais l'histoire économique et sociale aux grands hommes. Inadmissible.

Cette méfiance concomitante de la pédagogie, de la didactique (qu'on confond allègrement) et des acquis de la recherche, on la retrouve à l'identique dans la nouvelle vague de contestation impulsée par *Le Figaro Magazine* depuis la mise en place des nouveaux programmes de collège 2008. Ces derniers incluent désormais l'étude d'un royaume africain médiéval (trois

heures !) et prélèvent quelques heures (de gloire) à Louis XIV et Napoléon, provoquant l'ire des thuriféraires du roman national. Les sarcasmes vont bon train : on préfère le « *poétique Monomotapa* » aux héros nationaux. Les dérives politiques ne se font pas attendre, et les dernières issues du *Figaro Magazine* suivies du *Figaro Histoire* regorgent d'appels à peine camouflés à la préférence nationale. La boucle est bouclée : l'identité nationale se perd parce que, avec la complicité du lobby pédagogue, le récit national est mis à mal par l'intrusion des civilisations étrangères dans les programmes qui, non seulement flattent les populations immigrées, mais aussi stimulent l'esprit de repentance constitutif de l'anti-France.

Cette nouvelle instrumentalisation de l'histoire scolaire à des fins politiques prouve l'urgence d'une véritable réflexion sur les finalités de notre discipline et sur l'avenir (refondation ?) de notre école. ■

LAURENCE DE COCK

Professeure agrégée au lycée de Nanterre, fondatrice du collectif Aggioramento histoire-géographie et codirectrice de l'ouvrage *La fabrique scolaire de l'histoire*, éditions Agone, 2009

POUR EN SAVOIR PLUS

<http://aggioramento.hypotheses.org>

Un cercle vertueux

INTERVIEW. En juin, au forum des enseignants innovants d'Orléans organisé par le Café pédagogique, cent enseignants sélectionnés ont présenté leur projet. Parmi eux, Stéphanie Fontdecaba et la Rando-philo.



Stéphanie Fontdecaba © DR

Vous avez reçu le prix des Enseignants Innovants, pour votre activité « Rando-philo en classe multiniveaux CE-CM ». En quoi consistait votre projet ?

Il s'agit d'un dispositif de discussion à visée philosophique... en marchant. Les élèves réfléchissent à la question philosophique de la semaine, en marchant seul, puis par deux ou trois, ce qui permet aux « petits parleurs » de faire avancer la réflexion même sans prendre la parole en grand groupe.

Qu'est-ce qui a motivé votre inscription à ce cinquième forum ?

On m'y a incitée. Poussée même, dirai-je, car je voulais juste rencontrer d'autres enseignants innovants. Le souci majeur pour moi, c'est l'isolement dans ma petite école de campagne. Une des manières de lutter contre cette solitude, c'était, auparavant, déjà d'aller à la rencontre d'autres enseignants dans des associations telles que le CRAP ou l'Icem-Freinet. Je n'ai jamais autant appris que depuis que je suis dans ces groupes-là.

Et de ce forum, qu'avez-vous retiré ?

Avant tout, de discuter avec des professeurs qui ne sont pas dans des mouvements pédagogiques. Je fus à peine surprise de rencontrer là des gens avec qui déjà je communiquais sur Twitter. Je les connaissais virtuellement et le

présentiel m'a permis d'aller plus avant dans l'échange des pratiques, ou de références de lecture. Tout se passe comme dans un cercle vertueux, on commence à discuter et cela continue par courriel, blog, Twitter ou autre sup-

port. Les réseaux se ramifient. La réflexion se démultiplie. D'autant que les enseignants présents au forum jonglaient avec les utilisations des nouvelles technologies dans les classes et les disciplines. Au point que je me sens parfois en surcharge cognitive.

Vous dites que cela a nourri votre réflexion. Mais est-ce que cela a changé vos pratiques ?

Oh oui ! J'ai d'ailleurs un bon exemple : au forum, j'ai gagné une tablette numérique et rencontré un enseignant parisien qui twittait avec sa classe. Alors j'ai modifié mon projet de voyage à Paris. Grâce à la tablette, nous avons communiqué en temps réel avec les parents, via Twitter. Mes élèves ont aussi rencontré la classe avec laquelle on twittait. Et puis autre chose encore : pour m'inscrire au forum, il a fallu décrire le projet. Mettre en mots m'a permis de me voir en train de faire, et j'ai modifié certains points de ma pratique : j'ai par exemple réorganisé la répartition des rôles des élèves, en introduisant des observateurs qui aident à analyser la discussion ensuite. Alors, même si je n'avais pas été sélectionnée, j'aurais déjà gagné ! ■

Propos recueillis par Roxane Caty-Leslé

SITE

<http://forumfontdecaba>

L'ÉCOLE DE CHARB



MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

■ Fédération Léo Lagrange

Depuis 2010, le premier quotidien gratuit adressé aux 7 - 11 ans est en ligne sur www.lespetitscitoyens.com. Il contribue à donner aux enfants des clés de lecture du monde et de la société ainsi qu'à les impliquer dans l'action citoyenne. Ludique, pratique et interactif, ce journal est conçu par une équipe de spécialistes et pédagogues pour faire réfléchir les enfants sur le monde qui les entoure tout en s'amusant. En prolongement, une collection intitulée « Et si on s'parlait ? » a vu le jour. Les derniers numéros portent sur la culture numérique et le harcèlement à l'école.

■ CMR

« Dans le cadre d'un partenariat avec la collectivité locale, le musicien intervenant du réseau CMR de la fédération intervient sur le temps scolaire, péri et extrascolaire. En complémentarité avec les équipes pédagogiques, cet artiste développe des projets adaptés au cadre de l'école, permettant à tous les enfants d'avoir accès à une initiation et une pratique musicales. Il s'inscrit dans la vie culturelle locale en impulsant et en coordonnant des projets transversaux en lien avec les différents acteurs culturels du territoire (associations, structures d'enseignement et de diffusion...). » Le savez-vous ? www.lescmr.asso.fr

Geneviève Legrand

Nous avons appris le décès de Geneviève Legrand, qui a été membre du conseil d'administration du CRAP et du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*. Dominique Guy et Cécile Delannoy, secrétaire générale et rédactrice en chef, rendent hommage à cette femme dévouée, militante, qui a encadré les publications des BT2 (Bibliothèque de travail pour le second degré) de l'ICEM-Freinet pour les *Cahiers pédagogiques*. « Une documentation en l'absence de Wikipedia. Geneviève croyait à ce travail, perdait peu de temps à partager nos longues discussions idéologiques, elle faisait le travail ! Et bien ! Avec efficacité, avec sourire, avec discrétion. » (Cécile Delannoy). Pour Dominique Guy, elle représentait « l'esprit des pionniers de l'éducation nouvelle à laquelle elle a consacré durant toute sa vie ses convictions et son énergie. Une grande dame. »

Faire fleurir le désert

COMPTE RENDU. 250 participants répondaient ces 23 et 24 octobre à l'invitation de l'association École et Famille dans les locaux du conseil régional d'Ile-de-France pour un travail entre chercheurs, praticiens et usagers sur « la valeur des liens. Famille, école, cité ».

Ouverts par George Pau-Langevin et Guillaume Balas, les travaux ont eu la grande originalité de donner la parole tant aux usagers qu'aux professionnels, aux chercheurs et à un grand panel des partenaires impliqués dans une coopération constante avec École et Famille depuis plus de dix ans.

À la demande de l'association, fondée en 1999, une équipe de chercheurs a conduit ces deux dernières années une évaluation de l'action^[1] menée depuis la fondation de l'association. Participation à plus de 200 réunions, conduite de soixante-dix entretiens : de quoi fournir un corpus conséquent pour restituer des résultats significatifs en direction des professionnels, des usagers et des partenaires de l'association. Qu'en ressort-il ? Plusieurs messages forts ont parcouru ces deux journées :

Les situations problématiques marquées par la complexité ne peuvent se résoudre si les acteurs concernés travaillent de façon cloisonnée. La coopération de professionnels d'horizons divers est indispensable pour sortir des « jeux bloqués ». Dans cette perspective, la mise en réseaux et le travail de coopération entre les différents acteurs de la famille, de l'école et du quartier, impulsés par École et Famille, ont été largement soulignés et valorisés.

La « clinique de concertation^[2] », méthodologie de travail utilisée par l'association, modifie les rapports entre les professionnels et les usagers, et ce changement de posture redonne aux acteurs du pouvoir d'agir. L'approche repose sur la conviction forte que chaque personne en souffrance possède les ressources pour apporter ses propres solutions à ses difficultés. Les professionnels (enseignants, travailleurs sociaux, soignants) n'ont pas le monopole de l'expertise : elle émane de regards croisés d'acteurs diversement situés et se coélabore au travers des échanges et du travail de concertation.



Marie-Claire Michaud © DR

De nombreux praticiens présents ont dit combien cette façon de travailler avait bouleversé leur pratique.

Les deux tables rondes qui ont conclu chacune des journées ont été particulièrement révélatrices des liens que l'association École et Famille, sous l'impulsion de sa fondatrice Marie-Claire Michaud et de son équipe, a su tisser au fil de ces douze années d'existence avec son environnement associatif, politique, professionnel.

Un vrai moment d'émotion a parcouru la salle lorsque Famara Diedhiou, un parent relai d'origine sénégalaise a dit, en pleurant, sa fierté d'être à la tribune et son désarroi face au rapport que certains entretiennent avec l'école en France : « Dans mon pays, il faut attendre son tour (un an, deux ans) avant de pouvoir aller à l'école. » Et, ajoutait-il en direction des acteurs de l'école : « Acceptez de ne pas juger les difficultés des enfants et des familles. »

Bruno Tardieu, dernier participant de la table ronde à prendre la parole, invitait avec force à « dépasser la posture professionnelle » car, selon lui, l'école ne pourra changer que par « une mobilisation citoyenne ». ■

NICOLE PRIOU

¹ Grâce à un financement de la Fondation de France.

² Fondée sur la thérapie familiale contextuelle initiée par Bösörményi Nagy.

Et si on se la jouait collectif ?

RECHERCHE. En France, le principal ou le proviseur sont considérés dans les textes comme les premiers pédagogues de l'établissement. Pourtant, le cœur de l'acte pédagogique dans la classe relève de l'action individuelle de l'enseignant, supervisé par l'inspecteur disciplinaire.

Les enseignants ont du mal à reconnaître la fonction de pédagogue du chef d'établissement et revendiquent plutôt leur liberté pédagogique inscrite elle aussi dans les textes. Rémi Thibert et Laure Endrizzi se sont demandés si l'initiative pédagogique ne gagnerait pas à venir d'un collectif dont feraient partie les enseignants.

Qu'est-ce qui pourrait, sur un plan pédagogique, relever du chef d'établissement ?

Dans de nombreux pays, le cadre des curriculums est national, mais adapté aux réalités locales. L'implication directe des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces curriculums au niveau de l'établissement est considérée comme l'une des pratiques d'encadrement ayant une influence significative, pour dynamiser les équipes, favoriser le travail collectif et orienter la formation continue des enseignants, qui gagne à être pensée en lien avec le projet d'établissement.

Difficile à concevoir en France, pourtant...

Oui, puisque la culture professionnelle garde le principe installé de l'enseignant seul dans sa classe. En témoignent les travaux interdisciplinaires difficiles à faire vivre durablement. Or, il semble que des pratiques collégiales au sein d'équipes motivées et stables favorisent les apprentissages. En France, l'effet établissement est encore plus sensible dans les établissements situés en zone difficile que dans les autres. Les enquêtes PISA montrent également une corrélation entre l'autonomie pédagogique des établissements et leur performance.

Mais pas impossible alors ?

Effectivement, pas impossible. Concernant la question du développement professionnel des enseignants par exemple, les formations sur site, négociées en fonction des projets et des besoins de l'établissement sont plus profitables que des formations demandées individuellement. Par contre, le développement d'une culture de l'éva-



Laure Endrizzi, Rémi Thibert © DR

luation au sein des établissements semble un passage obligé pour favoriser la concertation entre la direction et les enseignants.

Qu'en est-il du partage des responsabilités au sein de l'équipe éducative, constituée d'enseignants et de non-enseignants ?

Il semble que ce soit un facteur positif. Dans certains pays, des enseignants ont des missions particulières, que ce soit dans une discipline donnée ou pour des actions transversales. En Nouvelle-Zélande, ces enseignants spécialistes apportent un soutien pédagogique à

leurs collègues. En Belgique, les enseignants du secondaire peuvent réserver 3 % de leurs heures d'enseignement à des fonctions pédagogiques spécifiques. En Angleterre, des postes nouveaux ont été créés : les *middle teachers* coordonnent les enseignements disciplinaires ; les *learning managers* analysent les performances et préconisent des interventions ciblées ; les *advanced skills teachers* fonctionnent comme des mentors auprès de collègues novices. Au Japon ou en Finlande, les enseignants sont mis dans une posture de recherche permanente, et cette posture de praticien réflexif contribue aussi à une forme de distribution du leadership.

Et le leadership reste-t-il au niveau des adultes de l'établissement ?

Eh bien non. On parle de l'organisation de l'école et des relations avec les parents afin de développer une culture apprenante, c'est-à-dire une culture où les personnels et les élèves apprennent les uns des autres, où le savoir n'est pas à sens unique. Le leadership gagne à dépasser le périmètre de l'établissement : un travail en réseau avec la communauté professionnelle constituée d'autres établissements scolaires, d'associations péri-scolaires, d'acteurs du milieu socio-culturel environnant, des parents ou encore tissu économique local sont aussi des facteurs positifs. ■

RÉMI THIBERT ET LAURE ENDRIZZI

Chargés d'études et de recherche, service Veille et analyses de l'IFE (ENS-Lyon)

EN SAVOIR PLUS

Le leadership vise fondamentalement à promouvoir le changement et l'innovation. Il est entendu comme une approche globale du partage des responsabilités au niveau de l'établissement, voire à un niveau interétablissements. Le management, lui, cherche à garantir la stabilité et le bon fonctionnement de l'établissement.

Voir le dossier d'actualité du service Veille & Analyses de l'Ifé sur les chefs d'établissement, Endrizzi Laure et Thibert Rémi (2012), « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73. <http://bit.ly/H8fWnNp>

EN BREF

« Je filme mon industrie »

CONCOURS. Dans le cadre de la semaine de l'industrie, l'Onisep et la Fédération des industries mécaniques (FIM) lancent le concours « Je filme mon industrie ». Ce jeu, destiné aux collégiens de 3^e et aux lycéens, vise à briser les stéréotypes associés à la mécanique et à en faire découvrir les aspects novateurs.

www.fim.net

Cigales

TÉLÉVISION. Quatrième saison d'un journal télévisé hebdomadaire réalisé par les élèves de cette classe de l'école Lucie-Aubrac à Gardanne. Hommage aux poilus de 1914, poésie, Révolution française, les élèves racontent, sur fond de cigales, ce qu'ils ont appris dans la semaine. À découvrir !

www.youtube.com/user/JTFontvienneNelle/videos

www.youtube.com/watch?v=b2PsTOABOyY&feature=youtu.be

Aide aux devoirs

SITE. Allo profs, c'est au Québec. Un site d'aide aux devoirs gratuite, à distance. Si vous voulez savoir comment s'y prennent nos cousins d'outre-Manche...

www.alloprof.qc.ca

Autonomie

COLLOQUE. LIFE organise en janvier 2013 un colloque intitulé « Des écoles autonomes ? Rhétoriques de la gouvernance & Ambivalence des acteurs ». Vous trouverez tous les détails sur le site : Unige - LIFE - Colloque International 2013 : Des écoles autonomes ?

www.life2013.unige.ch/accueil.html

Elles et ils

EXPOSITION. À partir du 5 décembre, le Forum départemental des sciences de Villeneuve-d'Ascq présente « Des elles, des ils », une exposition pour les enfants de 3 à 6 ans, sur le thème de la diversité des modèles filles/garçons et l'importance d'offrir aux enfants « une éducation sans préjugés », pour développer toutes leurs potentialités.

Cinéma

FESTIVAL. 8^e festival du film d'éducation, Évreux, du 4 au 8 décembre 2012. Une trentaine de films inédits et quatre tables rondes sur des questions éducatives (la laïcité, la réussite scolaire et les élèves décrocheurs, l'identité et les différences culturelles, le jeu pour les jeunes enfants...).

www.festivalfilmeduc.net

LA CHRONIQUE D'ÉLAB

WWW.ELAB.FR

Magic MOOC

OUTIL. Apprendre en ligne est devenu le classique des universités et même des grandes entreprises. C'est à l'enseignement ce que la petite robe noire (ou le costard même couleur) est à nos garde-robes. Et pourtant le domaine du e-learning nous réserve encore quelques surprises.

La dernière surprise ? Les MOOC. Massive Open Online Course. Les cours en ligne qui accueillent les apprenants en grand nombre, gratuitement, librement, pour un enseignement basé sur le modèle connectiviste. L'initiative revient à certaines universités, américaines notamment, mais parfois aussi à des individus motivés. C'est le cas du premier MOOC d'initiative française, Itypa (Internet, tout y est pour

sujets qui nous passionnent ou nous sont nécessaires.

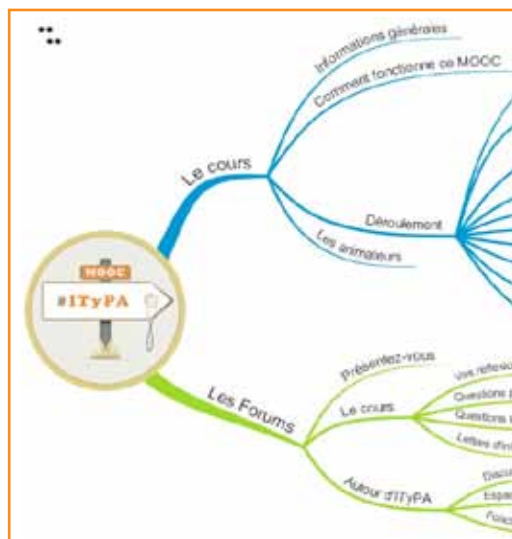
Comment ça se passe ? Chaque semaine, les quelque 1 000 inscrits se voient proposer des ressources (vidéos, lectures, outils) sur une thématique et doivent lire, regarder, garder une trace, échanger avec d'autres sur le sujet, expérimenter pour s'approprier, communiquer leur expérience. Une fois par semaine, une rencontre synchrone en vidéo

rassemble quelques intervenants et quelques centaines d'auditeurs qui écoutent et commentent à l'aide des réseaux sociaux ou d'un outil de clavardage. Cette réunion est l'occasion de faire la synthèse de la semaine avec un expert (les participants pouvant être considérés comme experts de la participation à un MOOC). Point d'enseignant dans ce cours. Les animateurs animent, et les participants apprennent par eux-mêmes et des autres. Solidarité, entraide semblent les maîtres mots. Certains paraissent dépassés par la

masse, par le manque de cadre, mais apprennent peu à peu à se fixer des objectifs raisonnables. Résultat ? Des blogs par centaines, des échanges sur le fil Twitter #Itypa, des jeux de mots, des forums, des diners en ville, une excitation, une soif d'apprendre des autres.

Vous en voulez plus ? Le MOOC Itypa, c'est jusqu'au 13 décembre 2012 et on peut y entrer à tout moment !

CAROLINE JOUNEAU-SION



apprendre). Jean-Marie Gilliot, enseignant-chercheur à Télécom Bretagne, Christine Vaufrey, rédactrice en chef du magazine en ligne *Thot Cursus*, Anne-Céline Grolleau, responsable du dispositif mutualisé de formation Pedatice et Morgan Magnin, maître de conférences à l'École centrale de Nantes, se sont lancés, pour le plaisir, semble-t-il.

Ils proposent un MOOC centré sur l'idée d'apprendre à utiliser les outils existants sur le web, pour créer son propre environnement numérique d'apprentissage : des outils pour faire sa veille informationnelle, pour chercher, échanger et travailler avec d'autres, pour créer, stocker, diffuser et apprendre avec les autres sur les

LE SITE

<http://itypa.mooc.fr>

Une bien étrange modernité

Durant un siècle, l'État a formé lui-même les enseignants des écoles élémentaires et maternelles, dans des écoles normales qui assuraient l'apprentissage du métier après la réussite du concours. Je fais partie de la dernière génération de ceux qui ont bénéficié de trois années de formation, salariée (un tout petit salaire, mais un salaire tout de même, à 90 % du SMIC de l'époque), dont deux années cotisant déjà pour la retraite.

Pendant trois ans, j'ai bénéficié de cours qui concernaient réellement le métier que j'allais exercer : bien sûr, ils n'étaient pas tous intéressants, et souvent même, ils répondaient à des questions que nous ne nous étions pas encore posées et nous en sortions exaspérés. Mais il m'est arrivé bien plus tard de ressortir des notes de l'époque et de m'y référer. Et je remercie encore la professeure d'éducation physique qui nous a patiemment appris nombre de rondes, de jeux dansés, de jeux collectifs et tout ce qui pouvait en être repris en classe en langue, en maths, en topologie, etc. Lorsque je fus nommée en maternelle, tout ce qu'elle avait fait avec nous m'a bien servi.

Puis l'État a trouvé la charge insupportable en 1985, alors que pourtant, un siècle durant et malgré deux guerres, il avait réussi à poursuivre cet effort. Il fallait désormais que les futurs enseignants payent leurs études eux-mêmes jusqu'au DEUG, puis jusqu'à la licence, et enfin jusqu'au master. La modernité des réformes a accompagné des reculs sociaux, et tout à coup la France

découvre que les jeunes enseignants ne sont pas formés à leur métier, car au fond, un master d'anglais ou de physique ne prépare pas tellement à enseigner ni en maternelle, ni en élémentaire. Ils sont pris au niveau deuxième année de licence, mais le concours est toujours niveau M2. Et les voilà à passer quatre ans sans savoir s'ils seront

un jour enseignant. Est-ce raisonnable de penser qu'ils resteront motivés quatre ans, sans aucune garantie d'être dans une classe un jour ?

À l'heure où l'État peine à trouver des enseignants et s'obstine au recrutement au niveau master, je me dis

qu'il faut éviter que les jeunes ne rebouchent les postes vacants, tout en n'apprenant toujours pas réellement le métier durant les années de licence, puisque le concours étant maintenu après les études, personne ne saura s'il exercera réellement le métier. Il faut s'appuyer sur les bonnes vieilles méthodes de formation rémunérée, plutôt que d'imaginer des « *contrats d'avenir* », « *contrats d'insertion* », ou toute autre foutaise d'incertitudes sous-payée dont le contenu reste flou.

Je propose le retour au concours niveau bac, et une rémunération des années d'études des enseignants stagiaires, afin de permettre réellement l'accès au métier de jeunes issus des milieux populaires. ■

VÉRONIQUE DECKER

Directrice d'école à Bobigny

www.cahiers-pedagogiques.com/blog/servicemaximum



« Il faut s'appuyer sur les bonnes vieilles méthodes de formation rémunérée. »

Ce qui fait tenir la classe

« On n'y comprend rien », murmurait Marcel en écarquillant ses yeux clairs. Mais les autres, remuant leurs grosses mâchoires, étouffant dans leurs gros poings, Thomas la brute et le second Marcel le discuteur, Georges, Paul le paria et Théodore, tous ! Ils se crevaient impudiquement de rire. [...] Moi, je souffrais, j'étais humilié, je plaignais la beauté.

ALBERT THIERRY, *L'homme en proie aux enfants* (1909, réédition Fabert, 2010)

AVANT-PROPOS PAR XAVIER DEJEMEPPE, ALEXANDRA RAYZAL

Enseigner dans telle classe difficile (et encore quand il n'y en a qu'une) devient vite le souci principal qui poursuit l'enseignant durant toute sa semaine. Le défi est de taille : faire face, aller au front, voire pratiquer non plus un coude à coude, mais un corps à corps pour faire apprendre ou pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, au sens large. Car une classe difficile n'est pas toujours une classe turbulente, chahuteuse ou avec laquelle on est en conflit permanent. C'est aussi celle que l'enseignant peine à mettre au travail, une classe amorphe, indifférente, voire dédaigneuse. Une classe qui, à la longue, questionne notre identité enseignante et nous fragilise. Une classe où on a du mal à pratiquer le métier et où les élèves ne parviennent plus à faire leur métier d'élèves.

Tout ceci n'est pas neuf, peut-être aussi vieux que l'idée de regrouper des élèves de façon stable pour les confier à l'année aux mêmes professeurs. Mais, comme le souligne Rémi Casanova dans ce dossier, « le mouvement est d'abord lié à un phénomène social et culturel inscrit dans la longue histoire des mentalités occidentales et qui se manifeste aujourd'hui par la défiance vis-à-vis des institutions, professionnels comme usagers, et qui se fonde sur l'individualisme, sur la modification profonde des rapports sociaux, du rapport, voire de la construction du savoir ». La solution du problème ne peut alors être seulement recherchée du côté des questions techniques, de gestion de groupes, c'est la forme classe en elle-même qui est à interroger.

Trois entrées dans ce dossier.

« Dans le chaudron de la classe » : Qu'est-ce qui se passe dans la classe dite difficile ? Comment font-ils au quotidien, ces enseignants, pour tenir dans la classe ? Comment vivent-ils ce quotidien de la pratique ? Quelles réflexions sur le métier ? En définitive, est-ce le même chaudron partout ? Avec

quelles solutions envisagées selon les contextes ?

Comment agir autour de la classe ? Dans quelle mesure les différents partenaires de l'école qui agissent à la périphérie de la classe ou de l'établissement peuvent-ils intervenir et comment ? Faut-il conserver le modèle de la classe comme structure pour apprendre ? Avec l'éclairage de plusieurs intervenants : conseiller principal d'éducation, documentaliste, directeurs, chercheurs, formateurs, enseignants, etc.

Quelles pistes pour enseigner quand même ? Cette troisième partie revient à l'essentiel : installer les conditions pour faire apprendre malgré tout. Même dans l'enseignement supérieur. On constatera dans ce dernier volet un net contraste d'ambiance entre, d'une part, les textes qui évoquent un fonctionnement de classe très traditionnel avec des difficultés aigües, accompagnée d'une vision pessimiste ou peu encourageante de l'école, et, d'autre part, les articles montrant une recherche de fonctionnement différent, plus optimistes sans être béats.

Une relecture précise et stimulante d'Olivier Maulini clôture ce dossier.

Ce n'est sans doute pas par hasard si, après le numéro 500 consacré à l'apprentissage au XXI^e siècle, celui-ci aborde cette thématique sous l'angle de la classe quand elle résiste, quand elle devient trop difficile. Bref, quand les enseignants et autres adultes, s'ils veulent bien l'avouer, se sentent mis en échec dans ce qui fait leur raison même d'être là avec un groupe d'enfants ou de jeunes. Nous souhaitons que ce dossier contribue à aider chacun à se construire des analyses et des savoir-faire plus pertinents, même si les recettes n'existent pas, pour que les adultes restent heureux dans leur mission et que le plus possible d'élèves retrouvent la confiance dans l'école. ■

SOMMAIRE

■ Dans le chaudron de la classe

- 12 Que peut l'enseignant ?**
MONICA LEVY-KÉLOUFI
- 14 Classes difficiles, classes usantes**
LISE BADACH
- 15 Vu de l'intérieur**
ROMANE
- 16 En présence de l'inspectrice**
VIRGINIE DUCAY
- 18 Des classes en manque de tiers**
NATHALIE ZAMPIROLLO
- 20 Les techniques paradoxales**
YVES GUÉGAN, VALÉRY COLAS, FLORENCE RENAULT,
BERNARD MAHASOLA
- 22 Les premières classes**
PHILIPPE COLLONVAL, DOROTHÉE DEBLIQUY
- 23 En maternelle, aider à grandir en société**
CORINNE BRISBART
- 24 Des diables en boîte**
CHRISTOPHE BASTIN
- 25 L'espace de la classe**
ADÈLE ENCOIGNARD
- 26 La place des filles**
CHARLOTTE LACROIX

■ Autour de la classe

- 27 En finir avec l'âge de classe**
ÉRIC DEMOUGIN
- 29 Et sans classe ?**
BAPTISTE GUILLARD
- 30 Une forme scolaire à réinventer**
RÉMI CASANOVA
- 33 Vu de la direction de l'école**
PIERRE SMETS
- 34 Recettes, astuces, ou pis-aller ?**
EMMANUEL GUNTHER
- 35 Pour des classes hétérogènes**
MICHEL MATEAU, FRANÇOIS AUSTENNE, LUC DEGRANDE
- 37 Un sujet difficile, voire complexe**
MURIEL BRIANÇON, JEANNE MALLET
- 39 Vu du CDI**
CATHERINE COLLET
- 40 Un chef d'établissement dans la classe**
FLORENCE DANIAUD
- 41 Faire de l'éducatif**
CHRISTIAN VITALI
- 43 Apprendre à commencer**
XAVIER DEJEMEPPE, MARC DEGAND

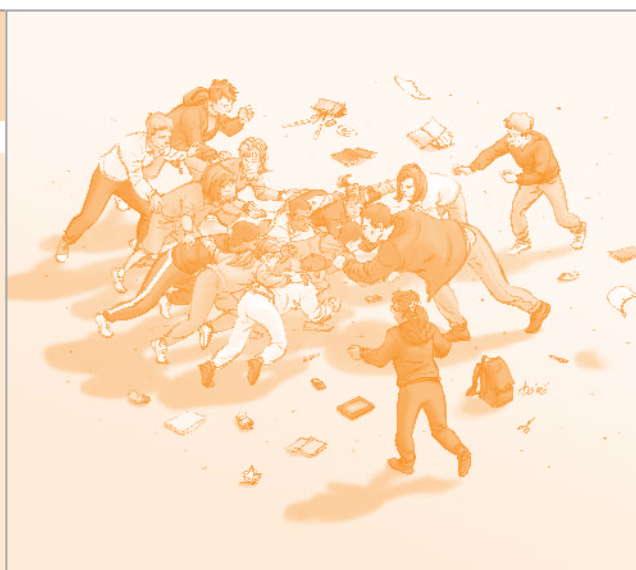


Illustration de couverture : **Jean-Luc Boiré**
Illustrations intérieures : **Pol Le Gall**

■ Faire apprendre, quand même

- 45 Vous avez dit facile ?**
FRÉDÉRIC TEILLARD
- 47 Labuche et les 6^e3 sauvés par le Colvert**
EMMANUEL GUNTHER
- 48 L'arbre et la forêt**
JACQUES MÉARD, FRANÇOISE BRUNO
- 49 Le projet de la classe**
ÉRIC FLAVIER, SYLVIE MOUSSAY
- 51 À l'université**
MARC ROMAINVILLE
- 52 Revenir en éducation prioritaire**
CAROLE DEBLAERE
- 54 La classe intenable, épreuve de force**
OLIVIER MAULINI

À LIRE SUR NOTRE SITE :

Maîtriser le groupe, maîtriser ses pulsions
CATHERINE YELNIK

Le français, matière à risques
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK, FLORENCE CASTINCAUD

De la bande au groupe VIVIANE VAILLARD-KAREVSKI

Dix situations critiques : ce qu'il faut éviter, ce qu'on peut tenter ATELIER DES RENCONTRES DU CRAP DE 1992

Comment faire respecter les règles en classe ?
JULIEN LECOMTE

Enseigner en classe différente GUILLAUME LOOCK

Bibliographie



1. Dans le chaudron de la classe

Que peut l'enseignant ?

Monica Levy-Kéloufi. Une filière peu valorisée, STG, un enseignement qui rebute souvent les lycéens, les mathématiques. Difficile de mobiliser les élèves, et le climat devient parfois lourd. Les mots clés : douceur, engagement, empathie.

Je suis abonnée (par choix) aux classes de STG (sciences et technologies de la gestion), considérées comme les plus difficiles de notre lycée général et technologique. Je relativise le terme de « difficile », car les problèmes rencontrés sont sans commune mesure avec ceux des collèges et lycées professionnels du secteur (Mantes-la-Jolie).

Les difficultés sont de plusieurs ordres. D'abord, un manque de motivation : l'orientation en STG est souvent vécue comme un choix par défaut, même si ceci est un peu moins vrai depuis la réforme de la filière, aboutissant à un bac permettant une meilleure préparation aux études universitaires, et pas seulement aux BTS. La déception des élèves de se retrouver en STG est aussi parfois doublée d'un regard dévalorisant de leurs parents, qui auraient souhaité pour leurs enfants la voie générale (peu importe le projet de l'enfant, pourvu qu'il passe un bac général !). L'attitude des professeurs de 2^{de} peut aussi être incriminée, puisqu'ils conseillent souvent aux élèves qui hésiteraient à demander une STG à viser « plus haut » lorsqu'ils en ont la possibilité. Les problèmes de motivation s'estompent pour beaucoup au cours du cycle 1^{re}/terminale.

Ces classes se caractérisent en outre par un concentré de difficultés sociales : de nombreux élèves travaillent en parallèle de leurs études au lycée et parfois décrochent, ou

sont très fatigués, donc moins attentifs, plus irritables et à fleur de peau.

Dans notre équipe de 2^{de}, nous cherchons à faire de la prévention, en organisant un ministage de découverte de la série STG pour ceux qui le souhaitent. Nous faisons également venir des élèves de terminale qui racontent leur parcours jusqu'en STG, l'écart entre l'image qu'ils en avaient et la réalité, ce qui les a agréablement surpris ou déçu, leur projet lorsqu'ils étaient en 2^{de} et leur projet actuel.

Je demande aux élèves de raconter une histoire dont le titre est « Les maths et moi ».

Lors de la première heure de cours de l'année, je demande aux élèves d'écrire sur une feuille les raisons pour lesquelles ils sont en STG (par choix, en vue de quel projet ; par défaut), et aussi de raconter une histoire dont le titre est « Les maths et moi ». Je demande cette histoire à toutes mes classes, mais c'est en STG que j'obtiens le plus d'histoires de haine ou d'amour déçu. Lorsque les élèves demandent à quoi cela me sert, je leur dis que j'ai besoin de connaître, le cas échéant, leur fragilité et leur sensibilité exacerbée, pour m'avancer vers eux avec douceur et précaution. Je leur raconte aussi pourquoi je suis devenue professeur de maths, ce que j'aime dans la matière, ce qui me plaît dans le métier d'enseignant, pourquoi je choisis d'enseigner en STG.

Dans ce discours, je mets en avant en particulier la géométrie, même si, à leur grand soulagement, ils n'en feront plus. J'aime le fait d'avoir à démontrer ce qui semble pourtant évident en regardant la figure. Cela oblige à argumenter, à ne pas se fier aux apparences, et cette attitude appliquée à la vie de tous les jours devrait empêcher de cataloguer les personnes en fonction de ce qu'on en voit au premier abord.

Quand j'évoque mon parcours, ils découvrent que je suis devenue enseignante parce que je suis tombée secrètement amoureuse de mon professeur de maths de 6^e, ce qui les fait bien rire, et surtout parce que j'ai aimé expliquer les maths à ma meilleure amie : j'ai aimé, lorsqu'elle n'avait toujours pas compris, chercher une autre façon d'expliquer, jusqu'à ce que je voie une petite lumière s'allumer dans ses yeux qui m'indiquait qu'elle avait compris. Ils se retrouvent dans l'évocation de mon amie qui, suivant les années, se faisait ridiculiser par le professeur lorsqu'elle posait une question, ou se voyait proposer une explication identique à celle qu'elle n'avait pas comprise (du genre « je rembobine et je remets la cassette en marche »).

DES YEUX À RALLUMER

Cela explique pourquoi je demande les classes dans lesquelles il y a le plus d'yeux à rallumer ! Et je leur demande d'accorder encore une chance aux maths. Je leur dis aussi que je ne suis pas magicienne, même si j'ai réussi quelques miracles au cours de mes bientôt trente années de carrière ; j'ai aussi, hélas, mon lot d'échecs et je ne peux rien promettre sinon de ne jamais baisser les bras, de les prendre là où ils en

sont, pour les mener le plus loin possible.

Cette entrée en matière dynamise généralement l'ensemble des élèves, au moins en tout début d'année. Certains baissent ensuite complètement les bras et nos relations deviennent parfois conflictuelles, car je me refuse à les laisser de côté et ils ont l'impression que je les harcèle.

Le programme de 1^{re} est assez alléchant, car il est varié, assez appliqué à l'économie, pas trop difficile. En terminale, il est beaucoup plus technique et assez lourd. Je prends le temps, en début d'année, pour essayer de mobiliser et raccrocher tout le monde, mais à un moment, je me vois obligée d'avancer, car je me sens la responsabilité de ne pas faire d'impasse.

PAS SI FACILE

En tout cas, j'évite de dire aux élèves qu'une notion est facile ; éventuellement, je dirai que le chapitre est moins technique que le précédent, ou nécessite moins de bases. En effet, il n'y a rien de plus humiliant que de se retrouver en difficulté sur une question annoncée comme facile (cela ne vous est-il jamais arrivé au Trivial Pursuit ?). Au contraire, j'avertis les élèves quand on aborde des questions plus ardues ; cela rend normales les difficultés rencontrées, et valorise d'autant plus les réussites.

Je prends parfois le temps de faire en introduction d'un chapitre un peu d'histoire des maths. Le chapitre sur la fonction logarithme passe difficilement, mais je trouve que les élèves en acceptent davantage l'effort après avoir découvert le travail phénoménal de l'Écossais Neper, qui a conçu, à l'époque où les calculatrices n'existaient pas, une table permettant de transformer les multiplications en additions et les divisions en soustractions.

Autant j'insiste pour qu'en classe ils s'arrêtent sur les points non compris, autant je cherche aussi à les entraîner à être stratégique en devoir, le but étant à ce moment-là d'avancer et de capitaliser le plus de points possibles ! Les problèmes de type baccalauréat ont très souvent un « habillage » économique, qui peut intéresser les élèves, mais qui souvent aussi les perturbe et leur fait perdre la vision globale mathématique de l'ensemble. J'essaie de leur montrer que c'est presque toujours



la même structure sous-jacente, le même squelette, la même organisation. Je leur montre aussi que les réponses sont souvent données dans les questions, ce qui permet de ne pas rester bloqué, et je leur montre aussi comment le fait d'avoir trouvé la réponse à une question peut aider à trouver les précédentes.

RAPPORT DE FORCE

Il reste des difficultés que j'ai personnellement du mal à gérer.

Les problèmes de discipline, s'ils ne sont pas pris en charge par le professeur principal, avec une cohé-

Il y avait un contact physique qui montrait à ces grands gaillards que je n'avais pas peur d'eux et que je restais solidement debout.

rence dans l'attitude de l'équipe, restent souvent incomplètement résolus. Par la discussion, en entendant un comportement perturbateur comme une expression de malêtre ou de souffrance, j'arrive à débloquent quelques situations, mais lorsqu'il y a un phénomène d'entraînement du groupe, je suis souvent en échec.

J'ai souvenir d'une classe de terminale qui posait toutes sortes de problèmes (alcool, cannabis à hautes doses, manque de travail et d'assiduité, insolence, etc.). Le proviseur ne voulait pas faire de vagues, n'a pas dépêché le médecin scolaire. Lors du premier conseil de classe, où le tour de table a pris plus d'une heure, le professeur principal, chez qui, apparemment, tout se passait bien, s'est écrié : « Eh bien, si c'est comme ça, je m'en vais ! ». La classe a complète-

ment pris l'eau, et le taux d'échec au bac a frôlé les 50 %. J'ai souvenir de m'être mise d'accord avec la conseillère principale d'éducation pour n'accepter en classe que les élèves qui avaient leur matériel. Il y avait vraiment un rapport de forces à établir. J'entrouvais à moitié la porte de la salle. Par deux, les élèves devaient présenter un livre et une calculatrice, et ils avaient juste l'espace pour passer, en devant parfois même un peu me bousculer pour entrer. Il y avait un contact physique qui montrait à ces grands gaillards que je n'avais pas peur d'eux et que je restais solidement debout. Mais, un jour, la deuxième porte n'était pas verrouillée en début d'heure et les élèves se sont tous engouffrés par là. C'était constamment un jeu de pouvoir avant qu'on puisse se mettre au travail.

Je ne sais pas gérer les élèves à l'assiduité très irrégulière. Je n'ai pas toujours la patience de prendre le temps de les remettre en selle, surtout s'ils décrochent à nouveau dès la semaine suivante. J'essaie de les impliquer dès qu'il y a une question à laquelle ils peuvent répondre, mais ils réagissent parfois par de l'agressivité et refusent.

Si beaucoup d'élèves finissent par se trouver bien en STG, certains ne s'y plaisent pas et sont totalement démobilisés arrivés en terminale ; ils décrochent ou perturbent le cours, ne voyant aucun enjeu et aucune suite possible. Je me dis que nous sommes là face à des problèmes qui dépassent la marge d'action d'un enseignant dans sa classe, difficile ou pas. ■

MONICA LEVY-KÉLOUFI

Professeure de mathématiques au lycée Senghor de Magnanville (Yvelines)

Classes difficiles, classes usantes

Lise Badach. Faire face à une classe difficile est une épreuve professionnelle. Pouvoir s'appuyer sur un collectif est indispensable, ne pas pouvoir le faire est en tout cas périlleux.

Professeure de français enseignant dans un lycée technologique, avec 90 % de garçons, je me trouve confrontée à plusieurs difficultés : le surnombre d'élèves par rapport à l'espace disponible, au point de manquer de chaises ou de tables, d'où de l'inconfort pour les élèves et une perte de maîtrise pour l'enseignant ; un petit noyau d'élèves frondeurs dominant des élèves passifs, victimes ou indifférents ; un bavardage incessant, incontrôlable, général. Sans doute les trop nombreuses interruptions de cours exigées par le comportement asocial ou provocateur de quelques-uns favorisent-elles un relâchement de l'attention et l'installation du brouhaha, donc renforcent mon sentiment d'impuissance. Une poignée d'élèves de bonne volonté que cette ambiance empêche de progresser et qui en souffrent : là est la source la plus intense de culpabilité pour l'enseignant. Une classe frondeuse homogène nous fatigue, agace, met en colère, mais ne nous culpabilise pas. J'ai surtout rencontré cette homogénéité décourageante, mais pas culpabilisante, avec des BTS, donc de jeunes adultes, que le français n'intéressait pas et qui le faisaient savoir, essentiellement par l'absentéisme tournant. Jamais plus de cinq élèves sur vingt-cinq, pas toujours les mêmes : démotivant, certes, mais pas angoissant.

Le manque de travail d'équipe ou de communication entre professeurs et avec la vie scolaire ou la direction est un facteur aggravant. Des sanctions non suivies d'effet ou trop tardives sont désastreuses. Ainsi des exclusions dues à des insolences et incivilités répétées, finalement consenties fin mai, à deux semaines des conseils de classe, sont ridicules. Il est trop tard pour espérer reprendre en main la classe, et les élèves exclus s'imaginent qu'ainsi ils échapperont aux foudres du conseil de classe et au redoublement, ayant purgé leur peine par anticipation, si bien qu'ils se sentent victimes finalement d'une double peine. Enfin, le refus de coo-

pération de parents qui sont persuadés que le professeur principal a pris en grippe leur rejeton et contestent toute remarque et sanction.

LA QUESTION DU GENRE

Dans des classes à grande majorité masculine, être une femme, détentrice du savoir et investie du pouvoir est un défi. Les jeunes collègues sont confrontées aux fantasmes des adolescents et ont tendance à s'enlaidir et se vieillir pour assoir leur autorité. Je n'ai trouvé une certaine sérénité dans mes relations avec les garçons que lorsque j'ai eu l'âge et la corpu-

Le manque de travail d'équipe ou de communication entre professeurs et avec la vie scolaire ou la direction est un facteur aggravant.

lence d'assumer un rôle maternel, la mère étant la seule autorité féminine qu'ils reconnaissent spontanément. Il m'a fallu renoncer aussi à trop solliciter leur sensibilité et orienter mes contenus en fonction de leurs intérêts et de leurs blocages, sous peine de n'avoir aucune participation. Les garçons entre eux ont peur de faire montre de leur finesse et de leur réflexion, de peur de susciter les railleries de leurs camarades, voire d'affronter l'accusation d'être efféminé. La question du genre se pose peut-être avec encore plus d'acuité qu'ailleurs quand l'établissement n'est que très faiblement mixte.

Pour moi, une classe difficile est d'abord un défi. Réussir à faire passer une notion dans de mauvaises conditions est un exploit.

Dans sa formation, l'enseignant a besoin de pratique du théâtre, pour ménager sa voix et protéger ses émotions ; de psychologie de l'adolescent, pour écouter les ados et relativiser les agressions dont il fait l'objet ; voire d'arts martiaux, pour contrôler la colère et la violence qui montent.

Des innovations, des détours

peuvent surprendre les élèves et rappeler leur attention. Une sortie, un cours dans le jardin, un jeu de rôle peuvent réveiller leur envie d'apprendre et redresser la barre, à condition que les meneurs soient séduits. Sinon, de telles initiatives peuvent devenir une occasion en or de détourner le cours et d'installer le chaos. Pour être efficace, il faut les limiter et les associer à une note, car les élèves en sont terriblement friands, fût-elle factice (note collective, de participation orale, coefficient insignifiant, etc.).

SOUTIEN PSYCHOLOGIQUE

Lorsque toutes les recettes pédagogiques, les expériences de coopération entre professeurs, les sanctions et les supplices ont échoué, que la fatigue s'installe, avec le découragement, et qu'il ne s'agit plus que de survivre à chaque heure de cours en limitant les dégâts, la dépression n'est pas loin, et le sentiment de ne plus faire que de la garderie, donc d'avoir échoué dans sa mission éducative. Là, ce dont les enseignants auraient besoin, c'est d'un soutien psychologique dans le cadre de leur profession, comme des groupes de Balint (groupes de discussion entre professionnels, animés par un psychologue, comme il en existe dans les hôpitaux), car la solitude dans ce métier nous fait interioriser l'échec comme une faillite personnelle.

Conclusion pessimiste, mais j'ai fini l'année en me demandant tous les jours si je devais continuer ce métier. Heureusement que quelques éléments positifs, attachants, sympathiques de la classe m'ont fait tenir. Mais ce n'est pas très pédagogiquement correct. ■

LISE BADACH

Professeure de français au lycée Diderot (Paris XIX)

Vu de l'intérieur

Romane. La classe difficile est une catégorie englobante, qui recouvre bien des différences individuelles. Aire de jeux pour certains élèves, c'est une arène pour d'autres. Un témoignage d'une jeune fille, aujourd'hui lycéenne, à propos de sa classe de 4^e.

J'ai été dans une classe difficile : la majorité de mes camarades passaient leur temps à perturber tous les cours auxquels ils assistaient. Les bavardages étaient multiples, les prises de paroles des élèves se faisaient souvent sans autorisation. Il ne s'agissait le plus souvent que de broutilles ou de choses n'ayant aucun rapport avec le cours. Par bavardages, j'entends aussi bruits en tout genre, cris, imitations d'animaux, mimes de l'enseignant, percussions, et rires intempestifs pour un rien. Ces rigolades permettent de remarquer que les clowns apprécient rire des autres clowns.

AU MILIEU D'UNE CACOPHONIE

Les classes difficiles sont généralement constituées d'élèves qui n'ont de cesse d'arriver en retard. Ces diverses interruptions du cours empêchent son bon déroulement, sont agaçantes et surtout perturbent l'apprentissage. Il est assez compliqué de résoudre des problèmes de mathématiques, de traduire des mots, de conjuguer des verbes ou même de réfléchir au beau milieu d'une cacophonie.

Les multiples rappels à l'ordre, les menaces et même les punitions distribuées par l'enseignant ont tout le mal du monde à arrêter les perturbateurs et leur efficacité est très limitée. Il semble que ces agitateurs ne soient que très peu inquiets de l'enchaînement des punitions et des conséquences de leurs actes. Leur avenir ne paraît pas les préoccuper davantage.

On ressent de la vulnérabilité lorsque des élèves n'ayant aucun intérêt pour l'apprentissage instaurent un climat de désordre et que le professeur ne parvient pas à en venir à bout et se retrouve même parfois au bord des larmes.

On appréhende d'aller en cours le matin, on se demande si tout va se dérouler à peu près normalement ou pas. Il faut veiller à ce qu'on ne vous emprunte pas tout le contenu de votre trousse sans vous le rendre, ou qu'on

ne vous transforme pas en distributeur automatique de feuilles. Les classes difficiles, c'est aussi une majorité d'élèves qui n'ont jamais leur matériel, trop occupés à palabrer. Il faut être vigilant pour éviter les boulettes de papier ou les chewing-gums que l'on peut vous accrocher dans les cheveux, comme cela m'est déjà arrivé. Tout

On appréhende d'aller en cours le matin, on se demande si tout va se dérouler à peu près normalement ou pas.

ceci déclenche une tension constante qui rend irritable et nerveux.

Être un bon élève lorsqu'on fait partie de ces classes est ardu. Vos camarades tentent de vous décourager, de vous dissuader de travailler, de vous déstabiliser et vous incitent à l'anarchie, de manière inlassable. On en vient à se poser des questions qui ne nous seraient pas venues à l'esprit en temps normal. Est-ce que cela me servira vraiment pour l'avenir de travailler maintenant ? La plupart de mes camarades ne fournissent pas d'effort et cela ne les préoccupe pas, pourquoi ne pas faire pareil ? Pourquoi ne pas se laisser aller ?

Lorsqu'une copie ornée d'une bonne note m'était rendue, il est arrivé qu'on me lance des remarques désagréables, car ces perturbateurs qui refusent de fournir le moindre travail sont également mécontents lorsqu'un de leur camarade travaille.

Ils ne veulent pas avancer et ne souhaitent pas que les autres avancent. Ils n'expriment pas forcément ce mécontentement ou cette envie d'empêcher autrui de progresser, pourtant on le ressent, par les boulettes de papier que l'on reçoit quand on répond à l'enseignant pour donner des bonnes réponses et permettre le déroulement du cours, par les soupirs quand on vient de recevoir une bonne note, par les regards dénués de bienveillance. On finit par diminuer notre participation en classe.

Mises bout à bout, toutes ces choses peuvent sembler peu importantes. Mais elles finissent par devenir très pesantes et par avoir bien des répercussions sur notre travail, sur notre moral. Se trouver dans une telle classe peut nous rendre la vie très difficile et nous affecter psychologiquement. Dans mon cas, malgré mon caractère fort et tenace, j'ai failli faire le choix de sortir de système scolaire, tant cette situation devenait insupportable. ■

ROMANE

Élève de collège



En présence de l'inspectrice

Virginie Ducay. Une heure de cours ordinaire, la classe ayant décidé ce jour-là d'être moins difficile que d'habitude. De là à ce que le cours se déroule comme prévu...

Is sont rangés n'importe comment dans le couloir, et mon arrivée en compagnie de l'inspectrice ne change rien au désordre habituel, comme si nous étions l'une et l'autre invisibles.

Je marque une pause avant d'ouvrir la porte et les regarde sans un mot, afin qu'ils notent ma présence, se taisent et se regroupent un minimum avant d'entrer en classe, le plus calmement possible. Deux garçons au milieu du rang continuent à se molester à coups de « *ta gueule* », d'autres bavardent, rappent, walkman sur les oreilles, capuche ou casquette vissée à l'envers sur la tête, d'autres sont avachis par terre, adossés au mur, trop fatigués sans doute pour se lever et entrer dans le rang. Je suis obligée d'intervenir pour leur demander de bien vouloir rejoindre leurs camarades. Dans un effort suprême, ils s'arrachent du sol et d'un pas mou (« *Trop dur, M'dame !* ») traversent les trois mètres qui les séparent du groupe. Puis je hausse le ton et exige de mes gaillards qu'ils se calment, afin que nous puissions entrer en classe. Nous devons attendre encore une bonne minute, j'ouvre la porte et les regarde entrer, les interpellant individuellement au passage pour qu'ils enlèvent leur capuche ou leur casquette. Pour une fois, ils ne se bousculent pas trop et je leur en sais secrètement gré en ce jour déterminant pour moi, puisque de cette inspection dépendra ma note pédagogique de début de carrière.

Lorsque nous entrons à notre tour dans la salle de classe, l'inspectrice et moi, ils sont déjà avachis sur leurs chaises, engoncés dans leurs blousons, certains les pieds sur la chaise d'à côté, et ont repris leur conversation du couloir ou chahutent avec leur voisin de table.

Je prends place au bureau et fais rapidement l'appel, des mains se

lèvent mollement, des « *ouais* » flegmatiques que je demande de rectifier en « *present* » anglais, un ou deux « *yes* », un « *O. K., O.K., present* » limite insolent.

L'inspectrice s'est assise au fond de la salle, dans le rang du milieu. Elle n'a toujours pas dit un mot et observe la scène, un cahier blanc ouvert devant elle sur sa table. Elle ne prend pas de notes.

UNE PIQURE DE RAPPEL

Les élèves ne font guère attention à elle, même si leur comportement, plus calme que d'habitude, dénote qu'ils tiennent compte de sa présence. Je les avais briefés lors du cours précédent, en leur expliquant le but de sa visite et en leur deman-

Je les avais briefés lors du cours précédent, en leur expliquant le but de sa visite et en leur demandant de redoubler d'efforts ce jour-là.

dant de redoubler d'efforts ce jour-là, pour donner une bonne image de leur classe et ne pas nuire à mon évaluation. Une piqure de rappel ne fait, cela dit, pas de mal : « *Good afternoon, let me introduce you to Mrs P., who is visiting us today to see the way we work together. Now please, take out your copybook and pencil for the English lesson.* »

La plupart ont écouté la consigne et sortent leurs affaires ; les distraits, qui s'étaient arrêtés de parler le temps de ce discours inhabituel, reprennent leur conversation ; quant aux provocateurs, ils me fixent du regard, avachis sur leur chaise, et ne bougent pas le petit doigt. D'habitude, je les laisse tranquilles, nous sommes en avril, j'ai compris depuis longtemps que je n'ai rien à attendre d'eux et qu'aller au conflit sera, de toute façon, stérile. Mais je ne peux

me permettre aujourd'hui de laisser passer une telle attitude qui pourrait être interprétée comme du laxisme de ma part. Je demande alors assez sèchement aux quatre réfractaires de se redresser, de s'asseoir correctement et de sortir le nécessaire pour se mettre au travail. Mon autoritarisme semble les convaincre, puisqu'ils s'exécutent sans broncher.

Le cours peut alors commencer.

Bien entendu, les choses ne se passent pas comme je l'avais prévu, c'eût été trop beau. Elles commencent même plutôt mal, car si mes gaillards font des efforts considérables pour se tenir à carreau et jouer les élèves modèles, j'ai bien du mal à obtenir d'eux une participation orale, ne serait-ce que pour la description de l'image, le peu de vocabulaire à leur actif en anglais se limitant aux termes passés depuis belle lurette dans la langue française. Deux élèves pas trop mauvais sauvent la mise en apportant du lexique nouveau, qui dénote un peu de travail personnel dans la matière et que je m'empresse d'écrire au tableau, mais ils ne parviennent pas pour autant à les intégrer dans des phrases simples et grammaticalement construites, mêlant le français à l'anglais pour essayer de se faire comprendre. Mais je laisse dire, je note le vocabulaire, j'encourage les autres à prendre la parole... S'ensuivent des silences pesants, ils ne veulent pas parler, ils s'en foutent royalement, ça ne les intéresse pas, même quand il s'agit de foot. Le vocabulaire recueilli au tableau est bien maigre pour une deuxième année de BEP, mais c'est déjà ça. On fera avec.

QUI ÇA, MOI ?

Histoire de faire participer un muet du fond de la classe, mais dont je sais qu'il comprend un peu ce qui se passe, même s'il me regarde avec l'air de celui qui s'ennuie à crever, je lui demande en anglais :

— *Please, Kevin, can you read aloud the words written on the board ?*



Abasourdi, il se désigne du pouce et me répond :

- Quoi ? Vous voulez quoi, là ?
- *Read the words, please.*
- Qui ça, moi ?
- *Yes, you.*

Ouf ! Il a compris la consigne, un point de gagné, et le voilà parti à lire la quinzaine de mots dans son accent *very frenchy*.

— *Thank you, Kevin. Now, keep focused and listen carefully.*

J'écris au tableau, chacun soigneusement rangé dans sa colonne, les quatre pronoms interrogatifs *What ? Where ? When ? Who ?*, préalable indispensable à tout travail de compréhension orale, sur laquelle j'enchaîne rapidement. Déjà dix minutes de retard, on n'arrivera jamais au bout, et au fur et à mesure que défile la bande, je comprends que quarante secondes, c'est déjà trop long pour eux, j'en vois qui baillent aux corneilles, ferment les yeux, soupirent, parlent tout bas ou font une discrète bataille de crayons avec leur voisin de table, sont pas là, perdus dans leurs pensées, impatients d'en avoir fini avec cette heure de cours assommante, à peine commencée. Pas grave, pour une fois qu'ils ne fichent pas le bordel dans mon cours et que je peux leur faire entendre trois mots d'anglais, j'en profite et je m'en réjouis.

PRISE DE TÊTE

À la fin du document sonore, j'appuie sur la touche « stop », les regarde et lance la première question :

- *So, what is it about ?*

S'ensuit un échange avec les deux assez bons élèves de devant, les mêmes qui ont participé à la description de l'image en début de séance, et dont les productions, toujours dans des phrases morcelées sans verbe conjugué et qui mélangent français et anglais, permettent de dégrossir les deux premières questions. Je reformule à chaque fois chacune de leurs interventions en anglais correct, avant de noter au tableau les mots clés qui permettront de mieux comprendre le texte. Je ne peux cependant me contenter de la participation de ces deux seuls élèves, que, pour une fois, les autres ne s'acharnent pas à déstabiliser ou aggraver, traiter de « *foyots* », de « *sales taffeurs* », des provocations quotidiennes qui tournent vite au conflit ouvert et freinent considéra-

blement le déroulement des cours, quand elles ne l'empêchent pas tout simplement. Je sollicite alors Mehdi, une grande gueule leader et respecté par le groupe à qui il arrive de se tenir à peu près correctement, pour répondre à la question suivante :

— *When did the football match take place ?* La réponse de Mehdi a le mérite d'être claire :

— Eh, M'dame, vous pouvez parler en français, là, parce que votre anglais, on comprend rien et ça nous prend la tête !

Sauvée par le chouchou du devant qui lui rentre dedans en l'agressant :

— T'es relou, toi ! Tu réponds à la question, c'est tout, elle te demande quand c'est qu'il a lieu, le match !

Sur quoi un autre se lance :

— La Coupe du monde 98, Zidane !

« Eh, M'dame, j'sais pas causer anglais, moi. »

— *O.K., Philippe, thank you, so it was the world cup in nineteen ninety-eight, can you repeat in English, Philippe ?*

— Eh, M'dame, j'sais pas causer anglais, moi.

— *Mehdi ?*

Mehdi accepte de répéter la phrase en anglais, oubliant le verbe au passage, je l'aide, pas grave.

Nouvelle écoute intégrale du texte, ça s'agite dans les rangs, ils n'écotent plus, ils en ont marre, assez donné pour aujourd'hui, trop d'efforts, ils n'en peuvent plus, faut pas trop leur en demander tout de même, même les deux mignons du devant se sont mis à bavarder. Heureusement, le questionnaire à choix multiples que je leur ai concocté devrait leur permettre de se concentrer encore un peu, de toute façon on n'aura pas le temps de finir, vingt minutes de retard sur le temps prévu, ça va bientôt sonner.

Le fait est qu'ils se prennent au jeu et complètent de leur mieux les cases au fil des deux écoutes fragmentées. Puis je demande à un volontaire de venir au tableau pour la correction de l'exercice, aucun doigt ne se lève, le travail les a achevés.

Silence. J'attends.

— Eh, M'adame, je vais vous faire un plaisir grave, j'y vais y aller, moi, au tableau !

C'est à nouveau Karim. Il soupire

et se lève, et d'une démarche digne d'un héros des stades, le voilà qui se dirige, la tête haute, roulant des mécaniques, vers le rétroprojecteur, et, se balançant sur ses pieds, s'empare du marqueur et regarde ses camarades en souriant.

Il reste à peine deux minutes, les trois quarts des élèves sont déjà en train de ranger leurs affaires dans leur sac et ont enfilé leur blouson, casquette à la main, prêt à s'arracher de là.

« DES POTENTIALITÉS »

— *First question, Jimmy, please ?*

Jimmy n'a pas encore plié bagage et lit la question, pressé lui aussi d'en finir. Il donne en même temps la réponse, Karim coche la case sur le transparent, la classe est devenue bruyante, agitée, pas la peine d'aller plus loin.

— *Thank you, Karim.*

La sonnerie retentit, tous se ruent en pagaille vers la sortie sans que j'aie eu le temps de leur donner le travail à faire pour la prochaine fois ; d'habitude, je m'y prends plus tôt et on finit le cours (quand on arrive à le faire) cinq minutes avant que ça sonne, mais aujourd'hui on a pris trop de retard et c'est jour d'inspection. Bref, ma séance se finit en eau de boudin, tant pis. Ils ont participé et travaillé, c'est énorme.

J'en ai presque oublié la présence de l'inspectrice au fond de la classe qui, au cours de l'entretien qui suit, fera preuve d'une relative indulgence. Habitée à ce genre de public, elle orientera ses remarques essentiellement sur le contenu pédagogique, me faisant d'abord remarquer la qualité médiocre de l'enregistrement, l'insuffisance de l'exploitation orale, déplorant le manque de concentration et le rythme lent des élèves pourtant visiblement intéressés par le sujet. Dans le rapport que je recevrai quelques mois plus tard, je pourrai lire que je suis « *un professeur débutant et enthousiaste, qui devrait parvenir, au fil du temps, à mieux faire concorder les objectifs et leur mise en œuvre. On sent chez ce professeur des potentialités.* » ■

VIRGINIE DUCAY

Professeure anglais-lettres en lycée professionnel

Des classes en manque de tiers

Nathalie Zampirolo. Des juristes et psychologues, écoutants-rédacteurs du dispositif « Jeunes Violences Écoute » sont sollicités par des lycées pour intervenir dans des classes difficiles. Qu'y a-t-il à voir, à dire aux personnes impliquées lorsqu'on est extérieur à la situation ?

Une classe est difficile dans le regard d'un enseignant qui lui fait face. Un intervenant extérieur peut être plus à même de considérer ce qui ne fonctionne pas dans les relations du groupe, professeur inclus. « Le professeur qui a tenté différentes méthodes pour rétablir la discipline peut se retrouver à bout de souffle, se mettre en colère et sanctionner toute la classe. C'est dans ces situations que les relations entre professeurs et élèves dérapent » (Damé Mbow, juriste intervenant de Jeunes Violences Écoute). Les punitions collectives provoquent un sentiment d'injustice, des élèves sont tentés de s'associer avec les deux ou trois perturbateurs de la classe pour réparer l'injustice qu'ils ont subie. Le malentendu entre les deux parties s'installe.

JUSTICE ET VENGEANCE

« Lors d'une intervention, je demande aux élèves de parler d'une situation de violence concrète. Ils évoquent un épisode où trois élèves avaient triché à un devoir. Le professeur n'ayant pu identifier les tricheurs a distribué un zéro à tous les élèves. « J'avais bossé dur pour ce devoir et j'ai eu zéro, ça ne me donne plus envie de travailler, ni d'écouter en cours », disaient certains d'entre eux. » Si Damé Mbow reconnaît aux élèves le sentiment d'injustice, il leur montre également qu'ils confondent justice avec vengeance. La vengeance ne permet en aucun cas la réparation d'une injustice, bien au contraire : on rentre dans une logique faite de violence et de conflit.

Certains adolescents ont parfois du mal à formuler ce qui ne leur convient pas : plutôt que de dire « on trouve la punition injuste » et argumenter, ils optent pour un compor-

tement insolent, qui se traduira par des agressions verbales à l'égard du professeur.

Il s'agit de responsabiliser les élèves en leur rappelant les moyens auxquels ils peuvent avoir recours : « Dans ce cas, je mets l'accent sur leur façon de s'exprimer : le ton utilisé, tantôt vindicatif, tantôt menaçant, toujours agressif, fait que leur parole ne peut être entendue. » L'intervenant suggère aux élèves d'établir un dialogue avec leur professeur, plutôt que d'utiliser l'insolence : « Quand vous avez le sentiment qu'on a été injuste envers vous, si vous voulez qu'on vous écoute, il faut expliquer et argumenter ce qui

« Un conflit entre deux identités qui se sentent menacées »

vous pose problème, ou bien adressez-vous aux délégués de classe qui peuvent faire valoir votre parole de manière officielle. »

« La mission du professeur est d'assurer le cours, et si ce cadre est mis à mal par les élèves, il se sent non seulement agressé mais aussi impuissant de ne rien pouvoir transmettre » (Delphine Hervier, psychologue). Les raisons pour lesquelles une situation dérape sont multiples : « Certains professeurs nous disent être dépassés par la violence qui règne au sein de la classe. Ils ne savent pas pourquoi l'ambiance est agressive, voire explosive. Une des causes peut être un regard de confrontation : le professeur pense que l'élève ne s'intéresse pas à ses cours, et l'élève pense que le professeur ne l'apprécie pas. C'est le début d'un conflit entre deux identités qui se sentent menacées : le professeur ne se sent pas reconnu dans ses fonc-

tions, et l'élève ne se sent pas valorisé pour ses compétences. Chacun campe sur la représentation qu'il a de l'autre, sans jamais se rencontrer. Certains professeurs ne réalisent pas qu'ils peuvent renvoyer à l'élève une image négative ; or, aucun élève n'a, au fond de lui, envie d'être identifié comme un mauvais élève. » L'absence de reconnaissance mutuelle, jamais verbalisée, génère une incompréhension entre les deux parties qui ne communiquent plus que sur le mode défensif-agressif.

UNE ORIENTATION SUBIE

« Ce rapport à la violence est fréquent dans les lycées professionnels, parce que la plupart des adolescents n'ont pas choisi ce type d'établissement. Ce cadre peut faire violence à certains élèves, car ils ont l'impression d'avoir subi l'orientation choisie par les adultes. Ils vivent donc ce cadre comme un échec personnel, échec qu'ils ne veulent pas reconnaître, ce qui peut conduire certains d'entre eux à adopter des comportements violents en classe. Parfois la violence explose suite à un esprit très communautariste qui règne dans certains lycées. La violence peut dans ce cas être liée soit à un facteur culturel, soit à une question de territoire. Les adolescents fonctionnent dans une logique de quartier, créant ainsi des identités territoriales. Leurs espaces se trouvent réduits, leur sentiment de liberté de parole aussi. Dans ces situations, l'intervenant met l'accent sur le rapport à l'espace qui réduit le champ du possible. » Ces violences se reproduisent au sein de l'école.

Delphine Hervier explique que d'autres violences privées rejouent sur l'espace public : « Certains élèves vivent des violences familiales sur un mode passif, ils subissent cette situation et n'ont pas droit à la parole ; une fois arrivés à l'école, ils rejouent cette violence privée sur un mode actif, c'est-à-dire qu'ils deviennent acteurs de cette violence. Ces jeunes n'ayant pas d'autres adultes à qui s'adresser vont se focaliser sur le professeur. »



À l'origine de ces comportements violents, il y a la souffrance de ne pas avoir été entendu, d'avoir été victime de violences intimes, inavouables, de ne pas avoir d'emprise sur les êtres et les événements, de vivre une injustice perpétuelle et qui se répète à l'infini. Il y a une humiliation et une honte qui empêchent ces adolescents de sortir de ce schéma destructeur et de s'inscrire dans une dynamique vivante. Comme si pour certains d'entre eux la violence était un mode d'être qui permettait de masquer toutes leurs blessures.

L'IMAGE DE SOI

Si ces adolescents pouvaient verbaliser ce qu'ils mettent en acte, ils diraient à peu près ceci : Si je crie, si j'insulte, si je cogne très fort, on ne verra pas que je suis faible, que je ne vauds rien, et surtout je ne le verrai pas non plus. Je verrai dans le regard de l'autre la peur que je suscite, et je pourrai ainsi me maintenir dans l'illusion que je fais partie des plus forts, car l'image que j'ai de moi est soumise au regard de l'autre. Ces adolescents qui ont pour seul moteur la violence sont tributaires de l'image que l'autre lui renvoie : ils voudraient être tout, au risque de se vivre comme rien du tout. Alors il faut que l'autre soit réduit à rien, au vide, au néant. Il faut que l'autre vive ce qu'ils ne veulent pas vivre, ce qu'ils ne veulent pas traverser, car il y a la peur de ne pas se relever.

Marie Potiron, psychologue, nous explique pourquoi leur action peut favoriser la parole d'élèves qui sont généralement méfiants envers les adultes : « On a l'avantage d'être en position de tiers. La relation n'a pas eu le temps d'être polluée par une accumulation de tensions non réglées. Autrement dit, notre regard est plus neuf, sans doute plus neutre, cela leur permet de se sentir en confiance pour prendre la parole, et aborder en particulier les problèmes qui existent entre professeurs et élèves. »

Ce manque de confiance envers les adultes pour résoudre des conflits participe à l'existence d'une atmosphère violente. « Lors d'une intervention dans un lycée général, les élèves ont parlé de la mauvaise ambiance au sein de la classe. On leur a demandé comment les adultes géraient cette situation : on n'en parle pas avec eux, ils n'en savent rien, on ne leur fait pas confiance.

Ils ne peuvent rien faire, de toute façon. »

Les intervenants deviennent, le temps d'une séance, les garants d'un espace où la violence est parlée plutôt qu'agie ou subie : « Nous intervenons autour d'un sujet précis : la violence. Nous commençons nos interventions en parlant des différents types de violence, morale, physique, etc. Ce canevas permet au groupe de commencer à parler, à évoquer des situations tout en restant dans l'abstrait, le général. Peu à peu, les prises de parole deviennent souvent plus personnelles. »

Les intervenants peuvent être pris comme témoins de ce que ressentent les membres du groupe, et de la façon dont ils vivent les tensions au sein de la classe. Ils attendent, les uns comme les autres, que les vio-

pas sur la position de l'institution et toutes les interventions ne "fonctionnent pas bien"; néanmoins, certains professeurs nous confient avoir été surpris par la qualité de l'échange qu'ils ont eu avec leurs élèves. » Les interventions de Jeunes Violences Écoute peuvent permettre aux équipes pédagogiques d'avoir une autre lecture de ces manifestations de violence, de prendre de la distance, et peut-être de répondre ensuite autrement à ces agressions verbales dont ils sont l'objet. ■

NATHALIE ZAMPIROLLO

Psychologue et écoutante-rédactrice
à Jeunes Violences Écoute

Il faut que l'autre vive ce qu'ils ne veulent pas vivre, ce qu'ils ne veulent pas traverser, car il y a la peur de ne pas se relever.

lences qu'ils subissent soient recon-
nues comme telles par les intervenants et par le groupe.

Ces interventions sont l'occasion pour les équipes pédagogiques d'approfondir leurs connaissances sur les enjeux particuliers de l'adolescence : opposition, contestations, provocations en tout genre expriment une quête constante de reconnaissance, de limites, de cadre ainsi qu'un besoin d'affirmer une identité encore balbutiante. L'adolescent questionne l'adulte, parfois violemment, maladroitement, car il est en attente d'une parole juste qui l'aide à se construire.

Ces interventions permettent aux professeurs de donner du sens aux comportements agressifs de certains élèves. Ils réalisent qu'ils ne sont pas forcément la cible de ces agressions, que sa personne et sa fonction ne sont pas toujours mises en cause : il est le dépositaire d'un mal-être qu'il n'a forcément pas créé. Mais il prend conscience également que, lorsque les réponses sont inadaptées, il peut, à son insu, alimenter les tensions existantes.

Ces interventions ont toutefois leurs limites : « Nous n'intervenons qu'une seule fois, nous ne faisons pas de suivi, notre présence n'influe

POUR EN SAVOIR PLUS

« Jeunes Violences Écoute » est un numéro d'écoute anonyme et gratuit animé par l'École des Parents et des Éducateurs d'Ile-de-France. Le 0 808 807 700 peut être appelé de n'importe quelle cabine téléphonique sans carte ni monnaie, d'un fixe et d'un portable. Les appels sont pris en charge par des écoutants psychologues, juristes et conseillers scolaires. Ces professionnels animent également des interventions dans les lycées sur les questions de violence.
www.jeunesviolencesecoute.fr

À PLUSIEURS VOIX

Les techniques paradoxales

Les techniques paradoxales ont pour objectif d'exercer une influence sur des personnes ou des groupes qui résistent à l'influence. Quand une classe rebelle se montre imperméable à l'appel à la raison ou se braque face aux injonctions contraignantes, l'enseignant risque de s'épuiser à gérer un rapport de force stérile. Il peut alors, pour déjouer les résistances, renoncer aux pressions persuasives explicites et directes pour préférer les stratégies indirectes, par exemple la démarche approbative qui s'apparente à une sorte d'aïkido mental.

Le levier majeur du paradoxe est en effet la non-contradiction qui implique de renoncer à la persuasion raisonnable ou à l'injonction autoritaire (« Il faut travailler, se comporter correctement, etc. »). Il convient d'opérer un saut qualitatif par rapport à des pratiques dirigistes trop conformistes quand on pressent qu'elles seront inopérantes.

En adoptant (pour autant que cela soit moralement possible) une démarche approbative, l'enseignant pose au groupe un dilemme :

comment continuer à s'opposer à quelqu'un qui vous approuve ? Face à ce renversement de perspective qui tourne le dos à la posture autoritaire mécanique et simpliste, la classe difficile est confrontée à un obstacle plus subtil, qui réclame aux élèves un effort de conscience afin de sortir du dilemme et poser la relation avec l'enseignant sur de nouvelles bases. Ils sont contraints d'utiliser leur intelligence pour accroître leurs compétences adaptatives et explorer de nouveaux rôles.

L'enseignant doit respecter deux conditions dans l'utilisation du paradoxe : d'une part, il est préférable d'utiliser cette technique avec parcimonie sous peine de la rendre trop repérable et donc inefficace ; d'autre part, la déontologie l'invite à s'abstenir au cours des conflits de la tentation du règlement de compte (et de l'humiliation), en gardant à l'esprit l'objectif éducatif.

YVES GUÉGAN

Ça m'arrange

La scène se passe dans un collège de Martinique. Un groupe d'élèves arrive en classe en déclarant que personne ne veut travailler, qu'ils sont en grève. Ils s'installent en silence, ne sortent pas leurs affaires. De toute évidence, c'est un coup monté : il était prévu ce jour-là de faire un contrôle. Je m'efforce de ne pas montrer que je suis un peu bousculé par cette attitude soudaine et je sens que je vais avoir du mal à les prendre de front. Du coup, je leur dis : « En fait, ça m'arrange. »

Comme je les sens un peu déstabilisés par ma réaction, je précise : « Ça m'arrange parce qu'à cause du contrôle, j'avais un paquet de copies à corriger pour le week-end. Mais comme j'avais prévu d'aller pêcher des langoustes en mer avec les copains, ça m'embêtait parce qu'il fallait que je choisisse entre les langoustes et les corrections. » Je parle

un petit moment des langoustes, du bateau, de la plongée, juste pour leur faire oublier un moment leur idée de grève. Puis, je conclus : « Donc, ça tombe bien votre grève. Je vais mettre un zéro à tout le monde et comme ça, on n'en parle plus. Écoutez, si on est tous d'accord, c'est vraiment super ! »

Évidemment, tout le monde n'est pas d'accord pour le zéro collectif. Il y en a deux qui commencent à négocier et je leur dis qu'ils sont libres de faire la grève mais que moi, j'applique les règles : pas de travail = 0/20. Du coup, ces deux-là changent d'avis, ils veulent faire le contrôle. D'autres alors s'engouffrent dans la brèche et il s'avère qu'une grosse majorité accepte maintenant de travailler.

Il reste trois élèves inflexibles qui ne démordent pas de l'idée de faire grève. Je ne m'occupe pas d'eux et je commence à distribuer des feuilles

pour le contrôle, en maugréant à cause des corrections qui m'attendent. Le travail commence, je m'adresse alors aux trois irréductibles dégoutés par l'infâme trahison du groupe pour savoir s'ils n'ont pas changé d'avis. Si, ils ont changé d'avis, ils veulent bien faire le contrôle.

Le détachement, voire une certaine désinvolture sont une composante cruciale pour réussir cette riposte approbative. En effet, si l'enseignant donne l'impression d'être affecté par l'attitude des élèves, son discours n'est plus crédible. Dans les situations tendues, on laisse paraître souvent malgré soi ses émotions. La prise de distance face aux difficultés demande un vrai travail sur soi. ■

VALÉRY COLAS

Professeur de collège



La blague du jour

Les interruptions anarchiques qui se produisent parfois durant le cours perturbent le travail et la concentration des élèves. Qu'elles soient le fruit d'une spontanéité candide ou d'un calcul plus machiavélique visant le sabotage du cours, elles ont un effet déstabilisateur sur l'enseignant dont l'agacement, s'il est perceptible, risque fort de suggérer au groupe de surenchérir. En recadrant sans l'interdire le désir d'interruption du cours, l'enseignante reprend le contrôle d'une situation qui lui échappait auparavant. L'éventuelle intention de sabotage s'en trouve désamorcée.

J'avais un élève qui voulait à chacun de mes cours sortir une blague. Il prenait soin de me demander la permission, mais il le faisait toujours à contretemps, en plein travail, parce qu'il avait sans doute décidé d'une petite pause. Tant que je n'avais pas cédé à sa demande, il remuait sur sa chaise, s'agitait, se déconcentrait totalement. J'en étais arrivée à redouter ses interruptions, j'avais ça en tête en permanence et ça me perturbait, d'autant plus qu'il était drôle et que tout le monde se mettait à rire. Pour reprendre le fil du cours, c'était tout un travail. J'ai fini par décider de lui donner la parole en début de cours pour qu'il dise sa blague. Du coup, il est content, ses envies d'interruptions sont désamorcées et il reste calme pendant le reste de l'heure. Bien sûr, je suis obligée d'accorder deux ou trois blagues à d'autres élèves. Mais cette tolérance est devenue une sorte de rituel de démarrage qui, finalement, apaise les esprits et permet une meilleure concentration. ■

FLORENCE RENAULT

Professeure en CFA

Le cinquième élément

Alors que l'intervention directe de l'enseignant pour ramener le calme dans une classe agitée suscite souvent, par une sorte de réactivité mécanique contre l'autorité, des attitudes négatives, la non-intervention frontale permet parfois, grâce à un effet de détournement d'attention (et non, dans ce cas, d'approbation), d'opérer un désamorçage en enrayant la logique du conflit. Cette tactique peut introduire un grain de sable dans les automatismes conflictuels, elle ouvre le jeu en le complexifiant et occasionne ici une dynamique d'auto-régulation du groupe.

Les élèves commencent à se regarder pour se signaler mutuellement la possibilité d'un danger et l'agitation diminue.

J'utilise avec des élèves de 6^e regroupés dans une classe d'enfants précoces (très vivants) la tactique de la croix sur le carnet de liaison, signe menaçant d'avertissement dans cette école catholique.

Cette tactique banale se révèle très efficace quand j'ai recours à une mise en scène toute simple : je demande à l'élève agité de m'apporter son carnet sur le bureau et je le menace d'une croix (pointant pour la famille un problème de comportement), sachant que la croix sera effective quand j'aurai désigné un total de cinq élèves remuants. Quand j'ai deux carnets sur le bureau, la tactique n'a pas encore d'effet. C'est au troisième carnet que l'état d'alerte est ressenti. Les élèves commencent à se regarder pour se signaler mutuellement la possibilité d'un

danger et l'agitation diminue. Mais s'il advient que je récupère un quatrième carnet, c'est l'état d'alerte maximum. Toute la classe se mobilise contre la menace imminente : il faut empêcher le cinquième élément d'apparaître et de déclencher le cataclysme. On se surveille et on surveille les autres, si bien que je n'ai plus à intervenir, chacun se sent investi d'une responsabilité collective. La classe se régule ainsi toute seule, j'économise mon autorité et, du coup, je ne mets plus de punition à personne, car il me manque toujours le cinquième élément.

Inscrire un à un les noms sur le tableau est également judicieux. Chacun peut voir alors très concrètement la progression fatidique de la liste qui s'allonge comme l'épée foudroyante de Damoclès. ■

BERNARD MAHASELA

Professeur de collège

RÉFÉRENCES

Yves Guégan, *Gérer les conflits avec les élèves : l'approche paradoxale*, éditions Delagrave, 2012.

Un livre de référence pour les techniques paradoxales : **Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Donald De Avila Jackson**, *Une logique de la communication*, éditions du Seuil, 1972.

Les premières classes

Dorothée Debliqy, Philippe Collonval. S'il y a des classes difficiles en maternelle, c'est parce qu'il est difficile de constituer une classe, d'habituer de tout jeunes enfants ne connaissant que le contexte familial à la vie collective à l'école.

En maternelle, il existe, à notre connaissance, peu de situations où l'ensemble de la classe est difficile, où la totalité des élèves a décidé de désobéir. Ceci se comprend aisément en raison de leur développement psychologique et de leur perception centrée sur eux-mêmes. Nous avons rencontré plutôt des situations dans lesquelles un enfant avec un comportement différent est ensuite imité par d'autres.

PRÉVENTION DE LA DIFFICULTÉ

Après plusieurs minutes d'écoute attentive, des enfants assis au coin rassemblement commencent à se lasser et se mettent à gigoter sur place : ils ne sont plus dans l'histoire, malgré tous les efforts de comédienne de l'institutrice. Certains ont découvert que pour bouger sans se faire réprimander, il suffit de demander pour aller aux toilettes. Souvent, l'enseignante accepte pour un ou deux ; quand les demandes se multiplient, il ne lui reste qu'à changer d'activité pour renouveler l'intérêt ou à dérouiller tous ces corps ankylosés en les faisant se déplacer dans une ronde. Il est important de varier les activités et de ne pas hésiter à y mettre des temps plus moteurs. Mais, surtout chez les petits, il faut également établir une structure répétée quotidiennement, pour qu'ils puissent prendre leurs repères temporels : ceux-ci les rassurent et rendent, par exemple, l'attente des parents plus supportable.

De la variété dans les activités, certes, mais de l'organisation, certainement. Ainsi, une stagiaire de l'école normale, lors d'un stage¹, n'arrivait pas à gérer les transitions entre activités. Elle installait des élèves, en petits groupes, à une table, puis elle s'occupait des autres en oubliant de donner le matériel

dont le premier groupe avait besoin. À la fin de l'activité, elle donnait la consigne de ranger, mais sans dire qui devait le faire. Au moment de faire le bilan de la journée, la titulaire de classe s'est arrêtée sur cette situation. La stagiaire a, alors, décidé de mieux organiser les installations des activités : écrire sur papier la composition des groupes, préparer le matériel par atelier dans une caisse, utiliser le tableau des services installé par la titulaire pour réduire les temps morts. Pauline Kergomard écrivait déjà en 1889 : « *Un enfant occupé se garde presque seul*^[2] ».

Les institutrices appréhendent souvent le retour à l'école après deux semaines de vacances, car elles ont l'impression qu'il faut réinstaller toutes les règles de vie commune de

Il faut travailler sur l'image que l'on se fait des élèves de maternelle.

la classe. Pendant quinze jours, les enfants ont vécu chez eux selon des règles, voire des valeurs, parfois différentes de l'école ou appliquées autrement qu'à l'école. Face aux comportements perturbateurs, les grands yeux de Madame ou les rappels à l'ordre sont inefficaces. Il n'y a vraiment que la chaise bleue qui fasse de l'effet. « La » chaise bleue est unique en son genre dans la classe : un peu à l'écart des autres, elle accueille les élèves qui ont besoin de s'isoler un peu pour réfléchir à leurs actes, et surtout à leurs conséquences sur la vie des autres de la classe. Ce temps d'auto-évaluation prend fin, avec l'accord de la titulaire, quand l'enfant le souhaite, quand il pense avoir fait le tour de la question, voire quand il a pu se libérer de la pression créée par la présence des autres.

Dès leur tout jeune âge, les enfants vont tenter d'utiliser les failles (ou

supposées telles) de nos attitudes et comportements : avec la titulaire, on ne peut pas faire cela. Et avec le maître spécial de psychomotricité, on peut ? Et la stagiaire, est-ce qu'elle réagira comme Madame ? Il est donc essentiel de prendre des positions négociées et acceptées par tous les intervenants adultes, en lien avec les valeurs éducatives que nous voulons promouvoir.

Cette situation inconfortable de ne pas avoir une vue claire de sa posture nous rappelle le jour où une étudiante en formation a dû donner une activité de langage à un groupe d'élèves devant les autres étudiantes de sa classe et le professeur de pédagogie (on appelait cela une leçon d'exercice). L'étudiante avait disposé les enfants en demi-cercle devant elle ; ils étaient assis sur des coussins individuels. Et voilà qu'au fil de l'histoire, un enfant sur son coussin, puis un autre, puis tout le monde, s'est mis à avancer tout doucement, imperceptiblement, jusqu'à ce que l'étudiante se retrouve presque coincée entre le mur et les enfants. Devant cette situation, le professeur est intervenu. C'est certain : l'étudiante avait bien vu que quelque chose se passait, mais elle avait fait comme si tout était normal. Elle avait peur d'intervenir, de marquer des limites tout de suite. Pouvait-elle faire une remarque à ces « *petits* » dont elle avait une image si positive ? Qu'allait-on dire d'elle ?

Dès la formation initiale, il faut travailler sur l'image que l'on se fait des élèves de maternelle (les institutrices, comme nous dans ce texte, parlent d'ailleurs souvent d'eux comme des enfants), sur le choix professionnel et sur la place de l'adulte dans la classe ; le rôle de celui-ci est bien d'aider l'élève à grandir et devenir, entre autres, un citoyen responsable. ■

PHILIPPE COLLONVAL

Professeur de pédagogie à l'école normale de Leuze-en-Hainaut (Belgique)

DOROTHÉE DEBLIQY

Institutrice maternelle en petite section à l'école communale de Bury (Belgique)

¹ En Communauté française de Belgique, les étudiants effectuent seize semaines de stage au cours de leurs trois années de formation pédagogique (dans ce qu'on appelle encore souvent une école normale). Les titulaires de la classe sont présents en classe avec le stagiaire.

² Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*.



En maternelle, aider à grandir en société

Corinne Brisbart. Les élèves sont ce qu'ils sont. C'est la gestion du groupe, dans le temps, dans l'espace, au travers des activités proposées, qui peut en rendre la vie difficile, qui peut aussi construire des cadres pour que chacun trouve une place.

Il y a des années où le groupe met plus de temps à se construire, pour diverses raisons. Les petits sont nombreux à « sortir des bras de leur maman », c'est-à-dire qu'ils n'ont fréquenté qu'un nombre limité d'adultes uniquement issus de la famille. Ils ne connaissent qu'une langue maternelle qui n'est pas la nôtre. Ils sont nombreux à être des aînés et donc ont des parents qui ne nous connaissent pas et qui ne peuvent nous faire confiance dès le départ. La convergence de ces paramètres entraîne parfois un sentiment d'impuissance et de remise en cause très fort, difficile à accepter : les enfants n'écoutent pas, ne se supportent pas, ne comprennent pas ce qu'ils font là et vivent dans une angoisse telle qu'ils pleurent beaucoup. Ils provoquent chez l'enseignant un sentiment d'impuissance qui fait parfois dire qu'ils n'ont rien à faire à l'école.

Pour aider l'enseignant et les enfants, on peut mettre en place une rentrée échelonnée, qui crée parfois des complications pour les parents qui travaillent, mais est beaucoup plus confortable pour les enfants. Il s'agit de leur permettre d'entrer au sein d'un groupe restreint, mais aussi de s'adapter progressivement au rythme de l'école. C'est un choix dont les parents sont prévenus lors de l'inscription, en mai de l'année précédente. Les enfants sont par exemple invités à venir un jour sur deux par moitié de classe, ou un quart de journée par moitié de classe.

On peut aussi décider de concentrer les adultes en début d'année dans la classe des petits : le personnel de la garderie (mis à disposition par la mairie dans le cadre d'un projet petite enfance), le personnel supplémentaire, les assistants pédagogiques.

Pour les classes les plus en difficulté, nous mettons en place des séances spécifiques comme celle du « caché-trouvé », en petits groupes, pour mettre en confiance les enfants par un travail sur la permanence des objets. Tant que cette étape psychologique très importante n'est pas atteinte, les jeunes enfants éprouvent une peur de l'absence qui pose problème ; dans l'activité, on voit qu'ils ne sont pas capables de retrouver un objet que l'on a caché devant eux. Le « caché-trouvé », très ludique, convient aux enfants qui ne parlent pas la langue de l'ensei-

Les parents voient arriver le CP avec angoisse et voudraient qu'on le « prépare » toujours davantage.

gnant et est d'une étonnante efficacité dans la mise en confiance.

En parallèle, nous mettons l'accent sur la construction du temps de l'enfant et les contraintes sont très progressives. Cela signifie un emploi du temps très adapté et totalement évolutif.

Comme en CM2, certains élèves de grande section peuvent devenir difficiles ; ils ne trouvent plus leur place, la violence monte et la gestion de la classe devient problématique. C'est aussi, pour les enfants, une façon de montrer qu'ils ont grandi, et un écho à la peur de leurs parents qui voient arriver le CP avec angoisse et voudraient qu'on le « prépare » toujours davantage. Face à cela, je me suis vue contrainte de changer radicalement ma façon de travailler, sans vouloir non plus anticiper sur certains apprentissages.

Plus que jamais c'est le moment d'expliquer aux grands ce que l'on fait : le rôle de la compréhension des

histoires lues dans la capacité d'apprendre à lire par exemple. C'est aussi le moment d'aborder des idées philosophiques. Qu'est-ce que grandir ? Qu'est-ce que ça veut dire « travailler », pour un enfant ? Est-ce qu'on travaille à l'école ? À quoi sert d'apprendre ? Ce travail est mené au sein de la classe, mais aussi dans le cadre d'une liaison entre la grande section et le CP dans laquelle intervient le maître E du Rased, qui peut, par des entretiens individuels sur les sujets traités en classe, détecter les peurs, les angoisses, et aider les élèves à les surmonter.

GUÉRIR LES MAUX DU GROUPE ?

Il y a deux ans, nous avons eu une classe de moyenne section très compliquée à gérer, parce qu'elle accueillait un grand nombre d'enfants déjà ravagés par la vie qui empêchaient le groupe de fonctionner.

Le plus difficile était de faire comprendre aux enfants ce qu'ils faisaient là et ce qu'ils avaient à vivre ensemble. Il y a dans ces cas-là des moments où il faut une grande vigilance, des moments de transition qui peuvent être l'occasion pour les enfants violents de s'en prendre aux autres par une claque, un coup de pied gratuit. Dans ces classes, le rôle de l'Atsem est primordial, sa complémentarité avec l'enseignant est essentielle. Malheureusement, ce travail en équipe n'a pas été possible cette année-là, car différentes personnes se sont succédé à ce poste ; et la classe est restée difficile et épuisante toute l'année.

Pour soulager l'enseignant dans ce cas, on peut faire sortir de la classe le groupe difficile, pour qu'il soit pris en charge par le professeur surnuméraire. Cette année-là, le professeur, c'était moi. Je les ai pris en charge autour d'un intérêt commun pour les moyens de transport ; c'est un cliché, mais ce groupe de garçons pouvait mettre en avant ses connaissances sur le sujet, et donc se mettre en valeur dans un autre domaine que les coups de pied ! ■■■



1. Dans le chaudron de la classe

■■■ On peut aussi utiliser le décroisement, qui permet de disperser les élèves qui posent problème (même si l'objectif du décroisement est autre, bien entendu).

Une année, j'ai eu une classe de grande section de milieu favorisé dans laquelle des enfants ne se supportaient pas, avec des leaders nombreux qui cherchaient à se faire reconnaître en permanence. Après la lecture de *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, de Jean-François Simonpoli, qui propose des outils d'observation des pratiques de communication des élèves et des mises en situation pour favoriser les acquisitions langagières et développer leurs compétences communicationnelles, j'ai pris le temps d'observer ma classe dans tous les moments de la journée, de me mettre en retrait (difficile pour un enseignant). J'ai noté les relations qui existaient, quand elles existaient, quand elles n'existaient pas. Je me suis servie de ces analyses pour proposer des groupes de travail variables en fonction des objectifs de l'activité : des groupes de besoins, des groupes de leaders, des groupes affectifs, des groupes d'entraide, etc. Les enfants ont pris conscience que, parfois, les copains de la récré n'étaient pas les bons partenaires de travail ; les plus timides qui subissaient les leaders ont trouvé plus ou moins une place et la classe a bien fonctionné.

J'ai complété mon observation par une priorité donnée aux jeux de coopération et d'opposition dans les séances d'EPS, les règles d'or étant ne pas faire mal et surtout de ne pas accepter d'avoir mal. ■

CORINNE BRISBART

Professeure surnuméraire en Éclair

TÉMOIGNAGES

Des diables en boîte

Si nous sommes réunis, c'est pour apprendre. Ça, c'est ce dont est convaincu l'enseignant. Les élèves, c'est autre chose.

Scènes de la vie quotidienne dans une classe de vingt-six élèves d'une 4^e primaire à Bruxelles (élèves de 10-11 ans).

■ Désarroi n° 1 : la leçon

Séquence d'apprentissage sur les angles. Dispositif classique de leçon : nous manipulons, nous exerçons, nous structurons. La synthèse est construite en sous-groupes, mise en commun et écrite sur un panneau, puis recopiée dans le cahier de l'élève. Et quand je reprends les synthèses pour vérifier l'orthographe, je constate que la structuration de la page et l'orthographe sont catastrophiques, pour un grand nombre d'élèves. Je refais un morceau de séance et nous revivons une synthèse, différemment. Mais quel manque d'entrain lorsqu'il faut s'investir à l'écrit !

■ Désarroi n° 2 : l'évaluation

À la fin du dernier trimestre, test concernant le cours de religion. Les élèves ont droit au cahier ouvert. Le test ne me semble pas insurmontable, d'autant plus qu'ils ont été prévenus une semaine à l'avance. Mais les résultats sont catastrophiques. Le test était-il à ce point contraignant ? La recherche d'information pose-t-elle problème ? Ou est-ce par paresse de lecture des questions, ou même par manque de volonté de se plonger dans un contenu culturellement si différent des valeurs familiales ?

■ Désarroi n° 3 : le travail

Pour moi, les apprentissages, ce sont des défis à relever, et non une activité toute cuite. Alors comment est-ce que je peux lutter contre le manque d'étude d'un bon nombre d'élèves de la classe ? Je leur trouve une incroyable capacité au bavardage et à l'inattention, même après mes rappels. C'est un défi perpétuel de chercher comment faire pour avoir un climat de classe propice à l'apprentissage. Se remettre en ques-

tion, mais aussi trouver ses points de repères et ne plus en bouger, des habitudes, des rituels.

■ Désarroi n° 4 : la sortie

Je me suis dit qu'il fallait organiser des sorties pédagogiques. En plus de l'enjeu d'apprentissage, je pense que c'est crucial pour l'ambiance de la classe. Encore faut-il orchestrer ces découvertes de main de maître. Eh oui : choisir de le faire, outre l'intérêt que cela susciterait chez les élèves, c'est aussi tenir compte de la richesse de l'expérience et du lien entre déplacement et rentabilité des apprentissages. Et puis, est-ce que tout le monde pourra venir ? Quels sont ceux dont la mauvaise conduite fait dire qu'ils ne le méritent pas ? Que faire avec celui qui est absent sans justificatif toutes les fois qu'il y a une sortie ?

■ Désarroi n° 5 : quelle image d'eux et de moi ?

Je me rends compte que décrire mon groupe classe de cette manière, c'est donner l'impression d'avoir des diables en boîte qui jaillissent tout le temps. Dire que l'on enseigne à un public difficile, c'est donner à penser que c'est impossible ou que la dépression est proche (je ne nie pas que cela n'existe pas, même dans une école facile d'ailleurs). Mais j'ai la chance de travailler en partie en cycle, main dans la main avec ma collègue de 4^e. C'est un plaisir quotidiennement renouvelé : on se soutient, on parle, on se console, on détend l'atmosphère en blaguant. Comme une sorte de récompense pour apaiser les tensions et le stress. ■

CHRISTOPHE BASTIN

Instituteur primaire à l'institut Notre-Dame de Laeken (Belgique)



L'espace de la classe

Adèle Mazou-Encoignard. Pour éviter le face-à-face entre l'enseignant et le bloc constitué par le groupe classe, cette professeure d'espagnol essaie de regrouper les élèves par îlots, et de les placer ainsi face à leur travail.

Classe agitée, classe qui ne travaille pas ou qui ne participe pas, la « classe difficile » peut prendre de multiples visages. Les discussions de salles des professeurs montrent bien que s'il y a des constantes, tous les enseignants ne rencontrent pas les mêmes difficultés face aux mêmes classes.

Lorsque j'ai pris, à la rentrée 2010, mes fonctions dans un nouveau collège, après trois années en poste fixe dans le même collège, j'avais conscience que la première année serait éprouvante. Un nouveau professeur est testé par les élèves. L'heure peut être également un facteur : dans une même classe de 3^e, les bavardages et les interruptions du cours étaient beaucoup plus nombreux en fin de journée qu'en première heure de la matinée. Les classes les plus difficiles ont été les regroupements de deux classes différentes : des élèves qui avaient été volontairement affectés dans des classes différentes par les collègues lors de la répartition des classes à la fin de l'année scolaire précédente se retrouvaient ponctuellement pour le cours d'espagnol, et les problèmes de discipline n'en étaient que plus nombreux.

LA MÉTHODE RIVOIRE

Puisqu'on ne peut pas changer tout l'emploi du temps ou la composition d'un groupe, que peut-on faire ? Au cours de cette année scolaire, j'ai réfléchi à la notion d'espace. Je me suis dit que la disposition classique frontale au sein de la classe pouvait être génératrice de phénomènes de perturbation, de décrochage et d'ennui. Les échanges entre collègues et mes lectures personnelles sur cette question m'ont fait découvrir la méthode Rivoire¹, qui consiste à faire travailler les élèves en îlots et à leur attribuer, selon leur travail et leur attitude, des bonifications et des pénalités. Les

élèves effectuent des travaux en groupe, mais aussi des mises en commun et des activités en classe entière. J'ai donc décidé, en cours d'année scolaire, d'appliquer cette méthode et de changer la configuration de l'espace de la classe, pour un meilleur fonctionnement du groupe.

Si tous les problèmes que je rencontrais dans les classes difficiles n'ont pas été résolus, l'impact de cette nouvelle disposition a été positif. Certains élèves se sont raccrochés

Les élèves n'étant plus face au professeur, le cours n'est plus vécu comme une agression par les plus en difficulté.

au travail et à la dynamique de la classe. Deux élèves de 4^e qui bavardaient sans cesse, aidées par une bonne élève avec qui elles travaillaient désormais en groupe, se sont mises, d'abord timidement puis plus activement, à participer. Deux élèves de 3^e au comportement perturbateur (amusements, interpellations des autres élèves, interventions intempestives à voix haute, etc.) se sont mieux centrés sur le cours d'espagnol, aidés par de bons élèves qui faisaient partie de leur îlot de travail.

J'ai remarqué plus généralement un relâchement de la tension qui régnait dans mes classes. La disposition frontale peut engendrer « une autorité ou une contestation de l'autorité de l'enseignant, en situation de cible, plus accentuée », situation de tension nettement renforcée dans mon cas par le fait que j'étais nouvelle et donc testée par les élèves. En îlots, j'ai vite noté que ces tensions s'amenuisaient : les élèves n'étant plus face au professeur, le cours n'est plus vécu comme une agression par les plus en difficulté.

J'observe un peu les mêmes phénomènes lors des séances en salle informatique. Les élèves y travaillent

seuls ou à deux sur un poste. Ils sont face à l'ordinateur, situation qui les motive généralement plus que face à une feuille de papier, et oublient plus facilement l'envie de s'amuser avec leurs camarades. Venir en salle informatique constitue de plus une rupture par rapport au cours ordinaire, ce qui a un effet salutaire sur mes classes en permettant de voir autre chose, de créer une respiration. La salle de classe apparaît comme moins routinière aux élèves et les heures de cours n'en sont que plus détendues.

VALORISER LE BON TRAVAIL

Autre piste : profiter des dédoubllements de classe, une heure par semaine, avec des assistants pédagogiques, pour briser une mauvaise dynamique de groupe. Les tâches que l'on peut effectuer en demi-groupe sont nombreuses, de l'ordre de la remédiation ou de l'approfondissement. Par exemple, les élèves du regroupement de 4^e ont réalisé une exposition sur l'Espagne destinée à être affichée au CDI. Certains élèves, éloignés du groupe complet et de la place qu'ils cherchaient à y occuper, ont produit des exposés très intéressants et consolidé des bases en espagnol qu'ils n'avaient pas acquises. Valorisés par ce bon travail, leur retour en classe entière a été pendant un temps plus positif.

Explorer la notion de groupe et d'interaction entre l'espace et le groupe représente donc une piste intéressante pour travailler avec les classes difficiles. ■

ADÈLE MAZOU-ENCOIGNARD

Professeure d'espagnol au collège Olivier-de-Serres à Viry-Châtillon (Essonne)

¹ Cf. sur notre site www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6488.

La place des filles

Charlotte Lacroix. Les stéréotypes sexistes contribuent avec force à tendre les relations dans la classe : ils véhiculent une vision péjorative des filles comme des garçons et justifient des formes de domination des uns sur les autres.

La première semaine passée dans cette école à l'orée du périphérique est comme une semaine témoin, avec ce qu'il faut de caricature pour voir mieux les problèmes qui s'y posent.

Dans la cour, les filles servent de cages de foot : elles y sont postées debout, comme des quilles, et doivent lever les bras en poussant des petits « huhus » lorsque les garçons de « leur » équipe marquent un but. Quand on leur demande ce qu'elles font là et si elles ont choisi d'y être, leur réponse dépend de celles et ceux qui les entourent : si un garçon les surveille, elles répondent par des petits sourires gênés, disent « oui, oui » et retournent à leur poste. Si on insiste un peu en les écartant du groupe, elles finissent par admettre qu'elles y sont contraintes, mais qu'elles ont peur de partir parce qu'elles risquent de se faire taper. Il a fallu leur promettre une protection pour qu'elles acceptent de s'éloigner.

COLÈRES, GÊNE

Dans les couloirs et dans le rang, les garçons poussent et doublent les filles sans qu'elles n'y trouvent rien à redire. Elles se laissent bousculer en souriant, s'effacent pour les laisser passer, et distribuent des bonbons aux garçons qui les entourent. Certaines ont fini par avouer qu'elles leur donnaient ces bonbons parce qu'ils les leur réclamaient, mais que ça ne les dérangeait pas, bien sûr (même si les garçons en question les insultent régulièrement ou se moquent d'elles dès qu'ils le peuvent).

Dans la classe, seuls les garçons prennent la parole sans la demander. Ils occupent tout l'espace. Et lorsque les règles de la classe les empêchent de faire régner leur dictature, ils font des crises de colère, se roulent par terre, refusent insolemment de sortir.

Les premiers jours, les rares filles qui lèvent le doigt le font imperceptiblement, comme gênées d'oser demander ce qui ne leur appartient pas. Et quand elles parlent, c'est

d'une voix à peine audible, sur un ton monocorde, pour faire plaisir à la maîtresse. C'est dans la cour qu'on les entend le plus, quand elles peuvent se balader par grappes de deux ou trois, ou se poser dans un coin discret pour discuter. Elles crient « *Maîtresse, maîtresse !* » : elles veulent montrer un petit bobo, se plaindre d'un mal de ventre, montrer une nouvelle barrette.

Cette classe de CM2 comporte seulement quatorze élèves, autant de filles que de garçons. Pour être respecté, ou simplement reconnu, un garçon se doit d'être violent, vulgaire et rebelle. Il peut s'intéresser à ce qui se passe en classe et participer sans contrainte, à condition de le faire sauvagement : s'il veut parler il parle, s'il a quelque chose à dire il le dit. Un garçon n'attend pas, il s'impose. Un garçon ne respecte pas les lois de la classe. Il continue à

Dans la cour, les filles servent de cages de foot : elles y sont postées debout, comme des quilles.

parler sans même se retourner quand on s'adresse à lui, il prend chaque rappel de la loi comme une atteinte personnelle et il se répand en insultes quand on ose le sanctionner. Le seul garçon de la classe qui n'obéit pas à ce schéma devrait être en CLIS. Il ne sait pas lire, se montre toujours bienveillant avec les autres, et vient se ranger avec les filles à la sonnerie. Les autres le méprisent et se moquent de lui.

Pour ne pas être embêtée, une fille doit aller acheter des bonbons pour les garçons, elle ne peut pas répondre à leurs provocations, elle n'a pas le droit de dire qu'elle n'en peut plus.

La seule fille de la classe qui ose le faire est détestée par tous (filles comprises) et sans cesse critiquée au conseil. Il est difficile de savoir dans quelle mesure elle se montre réellement pénible avec les autres, mais il est certain que son refus de courber

l'échine est pour quelque chose dans cette aversion qu'elle suscite. Si on lui parle mal elle répond, si on la tape elle se défend ou va se plaindre. Ce n'est pas la coutume, elle paie pour son arrogance.

LA SÉCURITÉ DE LA PAROLE

Dans ces conditions, quoi faire ?

D'abord essayer de préserver la place de ces filles silencieuses : ne pas laisser les garçons intervenir à tort et à travers, quitte à les exclure de la classe s'ils ne sont pas capables d'en respecter les règles.

Essayer de porter toujours un regard bienveillant sur tous. Faire de la loi « On ne se moque pas » un des pivots de la vie de la classe.

Proposer des institutions dans lesquelles les filles pourront trouver une place, d'où enfin elles feront entendre leur voix. À ce propos, il est assez surprenant de voir comment elles ont investi le « Quoi de neuf ? ». Elles sont pour l'instant les seules à s'y inscrire, et dans ce cadre existent vraiment pour la classe. Elles y prennent la parole en toute sécurité. Par ailleurs, elles ont toutes demandé un métier, et sont nombreuses à proposer régulièrement des améliorations ou des idées pour la classe au conseil (même si elles y demandent beaucoup moins la parole que les garçons, elles inscrivent leurs remarques sur le cahier destiné à cet effet).

Grâce aux institutions, les relations dans la classe devraient s'apaiser au fil du temps, mais subsiste une question : comment faire de l'école autre chose qu'une prison ne proposant que des modèles d'existence surannés et ringards ? Comment permettre aux garçons d'admirer un autre comportement que celui des caïds qui tiennent les murs du quartier, d'espérer autre chose que d'être riche et célèbre, comme à la télé ? Comment faire émerger la voix des filles ? Comment les délivrer de la soumission dans laquelle elles s'enferment déjà ? Comment faire éclore la pensée, en somme ? ■

CHARLOTTE LACROIX

Professeure des écoles à Paris



2. Autour de la classe

En finir avec l'âge de classe

Éric Demougin. Renoncer à un regroupement des élèves d'âge identique n'est pas anodin : l'expérience de ce collège innovant montre que c'est alors la conception du métier enseignant, des finalités des écoles qu'on en vient à reconsidérer.

Rassembler les élèves selon leur âge, c'est implicitement fixer une normalité. Le sujet qui sort de cette normalité, qui ne parvient pas à apprendre ce qui est attendu à l'âge prévu, intériorise un sentiment de dévalorisation. Ses difficultés font naître l'angoisse dans sa famille, malgré, le plus souvent, les intentions bienveillantes des adultes qui relativisent, disculpent, expliquent, remotivent. L'organisation même du système allume des incendies en chaîne que ses acteurs tentent sans cesse d'éteindre, ou, à défaut, de maîtriser.

La rupture avec la classe s'inscrit dans des filiations illustres, mais rares : ainsi Pestalozzi au début du XIX^e siècle, Makarenko dans l'Ukraine des années vingt, Lorenzo Milani à Barbiana dans les années soixante, les classes uniques Freinet. Et si l'école aujourd'hui ouvre de façon parcellaire vers des décroissements, elle reste construite structurellement sur un modèle analogue à celui de la conscription militaire, rassemblant les individus génération par génération.

Dans notre collège, la suppression de la classe, remplacée par des groupes qui se font et défont, permet

à la communauté scolaire de se connaître bien mieux, tout en ne figeant pas les représentations de l'autre. Elle fait disparaître les représentations classiques de la classe en courbe de Gauss.

Une fois levée la ligne de comparaison destinée à faire ressortir

L'école reste construite structurellement sur un modèle analogue à celui de la conscription militaire.

l'élite, et d'un même mouvement à sélectionner par l'échec, se pose la question de la coopération. Dans les cours, l'enseignant ne peut compter sur des savoirs qui seraient acquis par tous, puisque les groupes sont hétérogènes en âge et en niveau. Ce mélange est vécu comme une richesse qui induit des coopérations au gré des groupes et des savoirs abordés. Tour à tour on est aidant ou aidé, d'un ou par un plus jeune, un plus vieux, sans aucun impact dévalorisant, au contraire.

Difficile, c'est-à-dire ? Ce « difficile » s'interroge régulièrement en équipe lors des concertations hebdomadaires. « Impossible de mettre le groupe au boulot ! », « je n'arrive pas à les impliquer », « c'est le bazar.

Ils évitent systématiquement l'effort... » La détresse est parfois grande, et plusieurs collègues ont quitté l'expérience, parce qu'ils avaient le sentiment de ne pas pouvoir exercer le métier qu'ils avaient en tête.

Il arrive que l'équipe, et parfois les élèves, soit tentée d'introduire le critère « d'équilibrage » des groupes au moment de la saisie informatisée des vœux d'affectation sur les cours. Les échanges sont parfois violents entre les « contre » par principe, qui insistent sur la nécessaire transparence de cette gestion, qui déplorent le déterminisme dans lequel on enferme les élèves en recourant à cette pratique, et les « pour » qui militent en faveur d'un pragmatisme efficace, souvent relayé par les élèves les plus en attente de savoir scolaire.

DES CURSEURS DIFFÉRENTS

Pour autant, chacun peut témoigner de mises en présence improbables d'élèves réputés particulièrement pénibles qui se sont avérées des expériences transformatrices positives. Les discussions sur le « difficile » font apparaître à chaque fois des seuils qui ne sont pas les mêmes pour chaque individu, pour chaque moment (type de cours, type de savoir, fatigue, etc.). L'attitude de tel élève vécu comme insupportable par certains va être interprétée comme un trait d'humour par d'autres. Certains vont voir une absence de travail là où d'autres vont percevoir ■■■

2. Autour de la classe

■■■ un début d'accroche. Les glissements sont nombreux entre une difficulté de relation et une difficile mise en activité intellectuelle.

Chaque professionnel place des curseurs très différents sur les deux échelles. Accepter, en tant qu'enseignant, et faire accepter aux élèves en attente de savoir, une situation où des individus « pris dans eux-mêmes » emmènent le groupe sur des régulations de l'être plutôt que sur le terrain des savoirs, est la condition souvent nécessaire pour que l'inverse se produise : un groupe qui emmène des individus pris dans eux-mêmes vers la parole, la confrontation de représentations, et vers l'acquisition de savoirs. Gérer le vécu d'un groupe qui s'épuise en procès internes, par la mise en parole et la décision collective, ne devrait pas être considéré comme une difficulté professionnelle, surtout dans une structure axée sur une pédagogie institutionnelle, sauf à réduire le rôle de l'enseignant à une forme d'instruction.

LE PARI DU COLLÈGE POUR TOUS

D'ailleurs, la notion de « groupe difficile » ne révèle-t-elle pas la persistance du rêve d'un « enseignant instructeur », et sa frustration de ne pas pouvoir être dans ce rôle, dans ce contrôle ? Le difficile c'est peut-être, et cela pèse sur nous, cette somme de représentations du « bon prof » (qui tient sa classe, qui explique bien, qui maîtrise le savoir, qui se fait respecter, qui respecte le calendrier des programmes, ou mieux qui l'anticipe) portées par les élèves (même au collège expérimental), les parents, les pairs, les inspecteurs, les formateurs, et souvent par nous-mêmes à notre propre égard. Un référent professionnel culpabilisant.

C'est pourquoi, avec la suppression de la classe dans sa définition habituelle, d'autres ruptures importantes permettent de réduire les causes de décrochage ou d'affrontement entre élèves et institution. Il faudrait les développer plus longuement : une évaluation alternative, une pratique démocratique directe, une vie scolaire conçue comme l'affaire de tous, pas de règlement intérieur, des médiations qui remplacent les sanctions, une orientation choisie. Précisons que le public accueilli est celui du collège pour



tous, pas celui du collège actuel qui oriente en éducation adaptée les plus en difficulté ou qui laisse hors

Il n'est pas inscrit dans le marbre que l'école de la République doit être autoritaire, élitiste, sanctionnante, hiérarchisée.

ses murs une frange de la population scolaire (indisciplinés et phobiques). Il s'agit bien pour l'équipe de faire

le pari du collège pour tous et pour chacun, d'inventer des pratiques pédagogiques pour tous qui respectent chacun, sorties du cercle stigmatisant « signalement/remédiation ». Les valeurs de coopération sont aussi portées par une direction collégiale qui s'exerce dans la concertation hebdomadaire.

Ainsi, pour sortir de la déploration sur les classes difficiles, rappelons-nous qu'il n'est pas inscrit dans le marbre que l'école de la République doit être autoritaire, élitiste, sanctionnante, hiérarchisée. Elle sera mieux à même d'atteindre ses valeurs (d'égalité, de liberté, de fraternité et de laïcité) en s'appuyant structurellement sur la coopération et l'expérience démocratique. Il faut pour cela pouvoir développer une professionnalité résolument collégiale, débarrassée des lourdeurs hiérarchiques, et dans une liberté d'organisation institutionnelle plus grande. ■

ÉRIC DEMOUGIN
Coordinateur Espi

POUR EN SAVOIR PLUS

Le collège expérimental Anne-Frank du Mans a eu dix ans en 2011. Les postulats de départ de cette expérience, portée initialement par Marie-Danielle Pierrelée, sont explicités dans *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ?* (éditions Syros, 1999). L'histoire du projet a confirmé certains des choix initiaux en les faisant perdurer jusqu'à aujourd'hui, comme la suppression du regroupement par classe, la réalisation de projets en prise avec le monde, le tutorat qui regroupe quotidiennement les élèves dans de petits groupes hétérogènes autour d'un adulte référent. D'autres ont rapidement été abandonnés, dès la première année, devant leurs effets constatés, comme le regroupement d'élèves par groupes de niveau en fonction de résultats à des tests. À voir, sur le site de la Fespi (fédération des établissements innovants), des documents qui expliquent le projet et le fonctionnement du collège Anne-Frank. www.fespi.fr, rubrique : les ESPIs.

Et sans classe?

Baptiste Guillard. S'il faut bien organiser des regroupements d'élèves, il n'y a pas de raison qu'ils soient pérennes sur toute une année, homogènes, avec des emplois du temps fixes. Témoignage à partir du collège innovant Anne-Frank du Mans.

J'ai eu la chance d'enseigner quelque temps dans le collège expérimental Anne-Frank (Le Mans) qui avait dissous les classes. Nous avions un certain nombre d'élèves qui venaient à ce collège car ils ne supportaient plus le système traditionnel. La gestion des groupes n'était donc pas à priori plus facile qu'ailleurs et demandait aussi beaucoup d'énergie au quotidien. Pourtant, l'absence de classe et de groupe de niveau a apporté des effets positifs que je ne retrouve pas dans un établissement classique.

DES GROUPES TOUJOURS RECOMPOSÉS

Il y avait, dans ce collège, des élèves que je n'arrivais pas à mettre au travail, certains qui ne respectaient pas les règles, quelles que soient les façons de procéder. Seulement, du fait que les élèves choisissaient leurs cours selon le thème des séquences toutes les six semaines, je ne me retrouvais pas toute l'année avec les mêmes élèves dans des rôles et des relations qui auraient eu tendance à se figer et à s'amplifier. Les tensions relationnelles pouvaient s'apaiser car, élèves et enseignants, nous pouvions nous revoir sur d'autres temps, en cours aux choix, en projet collectif, où la relation était différente puisque nous avions davantage le rôle d'accompagnateur. Des élèves prenant des rôles en séquence (cours) pouvaient donner une autre image d'eux-mêmes, être dans un autre type de relation avec leurs camarades et l'adulte quand il s'agissait de cours au choix plus ludiques et de réalisation de projets.

De plus, le groupe de séquence était devenu multiniveaux : les élèves de la 6^e à la 4^e ou de la 5^e à la 3^e s'y retrouvaient. Les comparaisons entre élèves n'avaient plus de sens. Un élève de 5^e et un autre de 3^e pouvaient se retrouver à un niveau de compréhension ou de réalisation similaire, sans représentation de l'élève par rapport à une norme. Il y

avait donc beaucoup moins de classement de niveau dans la tête des élèves et celles des professeurs. D'autant que les élèves d'une séquence ne se retrouvaient pas dans la séquence de l'heure suivante. Ma réaction ne pouvait pas être « avec cette classe... », mais « comment faire avec cet élève qui ne semble pas entrer dans le travail mais qui a montré dans tel contexte qu'il s'investissait dans tel travail ? »

SUBIR UNE CLASSE OU CHOISIR UNE SÉQUENCE

Les élèves avaient une part de choix dans l'organisation de leur emploi du temps et de leur cursus. Ils choisissaient les séquences de cours pour leur thème (voire parfois pour leur professeur) et pouvaient ne pas avoir une matière pendant un mois et demi. Faisant des choix, ils étaient mis en situation d'impli-

L'absence de classe et de groupe de niveau a apporté des effets positifs que je ne retrouve pas dans un établissement classique.

cation. Le fait de devoir reprendre une séquence d'une matière non travaillée pendant six semaines renvoyait à la nécessité de progresser dans chaque matière. Parallèlement, en tant qu'enseignant, je redémarrais une nouvelle séquence, c'est-à-dire un nouveau sujet, avec des démarches différentes, avec de nouveaux groupes d'élèves. Au sentiment d'être parfois dans un tunnel annuel avec certaines classes durant un an dans le système traditionnel s'est substituée l'impression de pouvoir rebondir deux fois par trimestre.

Le groupe de référence n'est plus la classe mais le groupe de tutorat ; le référent n'est plus le professeur principal, mais le tuteur d'une douzaine d'élèves multi-âges de la 6^e à la 3^e. Avec une heure et demie par jour, nous avions, en tant que tuteur, le temps d'accompagner nos élèves

dans leur travail, leurs apprentissages et leurs choix. Surtout, nous avons pris conscience de la nécessité de créer une vie de groupe en recourant à des débats, de l'entraide entre élèves d'âges différents. Au moment de la rencontre avec les parents, nous connaissions mieux les élèves dont nous étions les référents qu'un professeur principal d'une classe ordinaire de vingt-cinq élèves les ayant en cours trois heures par semaine.

Revenant dans le collège classique, je ne peux plus m'appuyer que sur la demi-heure hebdomadaire pour permettre aux élèves d'évoquer les situations qu'ils ont mal vécues, de construire des réponses pertinentes, d'élaborer un projet de classe pour créer de la cohésion. Le groupe de tutorat de dix à quinze élèves me semble toujours aujourd'hui beaucoup plus efficace pour construire un groupe et une relation avec le référent.

UNE QUESTION DE REGARD ?

Et puis, il y avait le regard que les collègues posaient les uns sur les autres. Si les débats étaient vifs sur les valeurs éducatives et les moyens de les mettre en œuvre, si les critiques n'étaient pas toujours absentes sur les démarches pédagogiques des uns et des autres, j'ai découvert une bienveillance entre collègues sur la question de l'autorité. Chacun n'avait pas à se montrer fort face à un groupe d'élèves, mais pouvait exprimer sans crainte de jugement ses difficultés que tous partageaient. Le regard sur les élèves était bien davantage porté sur les entrées dans l'apprentissage que sur leur respect des règles. À la demande classique des enseignants au professeur principal de mettre en place des fiches de suivi se substituait la demande au tuteur : « *Il en est où, cet élève ? Tu pourrais voir telle leçon avec lui ?* ». ■

BAPTISTE GUILLARD

Professeur d'histoire-géographie en collège



Une forme scolaire à réinventer

Entretien avec Rémi Casanova. Face aux classes difficiles, le point problématique est peut-être finalement plus du côté de la classe que de la difficulté. Imaginer une autre organisation des enseignements, avec des modalités de regroupement plus variés, serait une façon de rendre les relations entre enseignants et enseignés plus faciles.

Les classes qui sont difficiles le sont-elles d'une façon particulière en 2012 ? Est-ce l'ampleur du phénomène des désordres scolaires qui a changé, sa nature, ou les deux ?

Pour commencer, il faut peut-être expliquer ce que l'on peut entendre par classe difficile. Dans un cours que j'enseigne à l'université, je recueille les représentations des étudiants (qui sont parfois des enseignants en reprise d'études). Il en ressort que la classe difficile est celle qui empêche l'institution de remplir ses missions : d'abord le professeur d'enseigner et les élèves d'apprendre, ensuite d'assurer la sécurité des uns et des autres, cette fois compris dans le champ plus large de l'établissement. La classe devient difficile lorsqu'une partie significative des jeunes qui la composent empêche la réalisation des buts institutionnels. En deçà, on parle d'élèves difficiles ; en deçà encore, on évoque les difficultés des élèves, d'apprentissage et comportementales et, éventuellement, leurs besoins éducatifs particuliers.

La classe est devenue d'autant plus difficile que les élèves sont en difficultés et difficiles. Cette classe difficile, c'est un groupe qui chahute, en dedans comme en dehors des murs de la classe même. Et de fait, la typologie des chahuts qu'avait pu élaborer Jacques Testanière, dès 1967, reste d'actualité : si le chahut anémique, avec le triomphe de l'individualisme, a pris une ampleur considérable, le chahut ludique, celui qui s'amuse dans une conscience relative des personnes, des situations et des institutions (aujourd'hui de façon quelquefois dramatique) continue d'exister massivement en parallèle.

Il est par ailleurs intéressant de noter que l'on est passé en quelques

années d'élèves difficiles à classes difficiles. C'est ainsi que la dimension à la fois collective et désincarnée a pris le pas sur la dimension individuelle, avec en outre un sentiment d'impuissance liée au fait que la classe renvoie à une entité parfois difficilement saisissable. Avec cette évolution, c'est alors une forme massifiée, indifférenciée, désincarnée de la difficulté qui est apparue. La classe devient un tout presque immatériel, impalpable, incompréhensible, inaccessible. Avec elle, une sorte de fatalisme à pouvoir appréhender le phénomène se met en place : ce sont moins les élèves qui

La classe devient un tout presque immatériel, impalpable, incompréhensible, inaccessible.

composent la classe que la classe elle-même qui est difficile, avec ses dynamiques, ses ressorts, ses finalités propres. D'où l'interrogation légitime sur la forme scolaire.

Ensuite, il faut peut-être essayer de quantifier le phénomène. Le désordre scolaire est, de fait, de plus en plus jeune, de plus en plus fréquent, de plus en plus grave dans ses manifestations. De la maternelle à l'université, en formation initiale ou en formation tout au long de la vie, aucun professeur ou formateur qui n'ait aujourd'hui d'anecdotes vécues plus ou moins conséquentes à raconter. Et il n'est pas rare que celles-ci renvoient à des qualifications pénales pour des faits qui, hier, auraient pu passer pour minimes et qui, aujourd'hui, ne trouveraient d'autres réponses que dans la judiciarisation.

Une fois cette chose dite clairement, il convient de la nuancer. Les travaux universitaires le montrent, il n'y a ni fatalisme, ni territoires interdits à l'ordre scolaire. Mais plus fondamentalement, le mouvement est d'abord lié à un phénomène social et culturel inscrit dans la longue histoire des mentalités occidentales et qui se manifeste aujourd'hui par la défiance vis-à-vis des institutions, professionnels comme usagers, et qui se fonde sur l'individualisme, sur la modification profonde des rapports sociaux, du rapport voire de la construction du savoir. Nous avons en creux les réponses aux maux actuels : confiance et socialisation. Évidemment, cette exigence dépasse très largement le monde scolaire ; elle ne fait que l'englober ; elle s'y manifeste de façon criante au regard de l'importance et de l'histoire de cette institution.

Certains établissements innovants proposent des fonctionnements autres que le regroupement par classes, qui semble porter en lui-même un potentiel de désordre, avec son face-à-face entre un maître et un groupe. Pensez-vous qu'il faudrait inventer autre chose que la classe permanente sur l'année scolaire ?

La réponse par l'assouplissement, voire par la modification de la forme scolaire semble indispensable aujourd'hui. Au-delà d'une réforme sociétale des mentalités en même temps que pour y parvenir, l'impératif est, me semble-t-il, l'introduction des pédagogies de la médiation dans le système institutionnel. Cet impératif, nous pourrions le préconiser dans l'ensemble du système institutionnel, y compris en entreprise, et une récente étude centrée sur le « manageur pédagogue » montre combien les préoccupations empiriques sont semblables au-delà de la spécificité des missions et même en dehors de considérations éthiques. Alors à l'école plus qu'ailleurs, puisque c'est là que se joue en grande partie l'avenir, l'accompagnement et l'apprentissage par la



médiation sont essentiels. Dans le contexte actuel, la réalité l'impose. Car il devient impossible de nier la modification des processus de concentration, de socialisation, la diversité des modalités d'accès au savoir, la réalité du sujet individuel, etc. En effet, la relation duelle maître-élève (s) devient non seulement périlleuse au regard de la problématique du désordre scolaire, mais inefficace en termes de réussite, ce qui entraîne davantage de désordre encore. La médiation, ce processus qui consiste à relier ce qui est trop éloigné et à séparer ce qui est trop proche, devient la clé de la réussite. Il s'agit d'appliquer le principe à tous les moments et tous les niveaux scolaires, dès que la fameuse distance devient problématique. Elle s'applique actuellement plus aisément dans l'espace pédagogique : un tiers intervient entre un adulte et un élève ou un groupe ; l'enseignant introduit ou supprime des supports, des activités ; il modifie l'espace et le temps de ces activités.

Ce bricolage pédagogique est essentiel. Il participe de la réussite, parfois de la survie des individus. Il représente même le génie pédagogique dont ont fait preuve, depuis les temps les plus reculés, les pédagogues confrontés aux contextes plus ou moins extrêmes. Mais cette réponse est fragile, aléatoire, incertaine et insuffisante. Elle mérite de s'appliquer dans l'espace institutionnel, en termes de parcours scolaire, de cursus. Il faudrait pouvoir penser la difficulté (et la réussite) dans le long terme, comme un processus que l'on peut prévenir ou anticiper, au sein d'un ensemble souple, adaptable et réellement accompagnant : le système de référents que l'on trouve dans les institutions sociales pourrait, peut-être, apporter le suivi et la cohérence indispensables dans un système nécessairement complexe. Chaque élève devrait pouvoir suivre un cours de son niveau, au contact d'autres élèves et adultes, mobilisés en fonction des besoins de la situation.

La réponse à la classe difficile serait en quelque sorte une individualisation des parcours, l'organisation de l'école par objets d'apprentissage (des thèmes) et, si possible, par projets (le moment où l'enseignement prend un sens social dans une réalisation sociale). Organisation utopique, qui se heurterait aux conser-

vatismes de toutes sortes, certes, mais qui connaît pourtant des réalisations contemporaines, par exemple le « Jena-Plan¹ » aux Pays-Bas.

Pensez-vous que la cause la plus importante des désordres soit l'inadéquation de la forme scolaire (modes de regroupement, de fonctionnement, d'apprentissage, d'évaluation, etc.) avec les actuelles générations d'élèves ?

La forme scolaire révèle et accentue le phénomène. La question des causes et des effets est toujours difficile à éclaircir, dès lors que la spirale est négative. Ce qui me semble certain, c'est que les jeunes ne sont que les produits d'un système. Parfois ils s'opposent légitimement au sein d'un contexte délétère pour leur développement. Parfois, le monde adulte doit savoir tenir sa place et

On ne peut aujourd'hui que constater l'écart entre une forme scolaire et la capacité des jeunes à apprendre dans le cadre proposé.

organiser le contexte de façon à créer les possibilités d'un environnement rassurant et épanouissant.

On ne peut aujourd'hui que constater l'écart entre une forme scolaire et la capacité des jeunes à apprendre dans le cadre proposé : ou l'on modifie la forme scolaire aujourd'hui inadéquate, ou l'on modifie, en amont, les conditions comportementales et psychologiques des élèves. La seconde option ne semble plus d'actualité tant il faudrait revoir en profondeur les valeurs mêmes du système social et économique aujourd'hui dominant. Alors la forme scolaire est d'abord un révélateur avant d'être une cause, révélateur d'une transformation des processus d'apprentissage autant que des attentes sociales.

Une bonne formation des maîtres sur la question des classes difficiles, qu'est-ce que ce serait ? Comment faire pour que les maîtres sortent de la spirale souffrance-humiliation-répression ou démission, en miroir de cette même spirale chez certains groupes d'élèves ?

¹ Aux Pays-Bas, les écoles font généralement le choix d'une méthode (*Montessori*, *Dalton*, *Jena-Plan*, etc.), ou d'une politique (*vreedzame school*, *brede school*, etc.) qui est mise en avant dans la présentation de l'établissement. Les écoles « Jena-Plan » sont très proches de la pédagogie Montessori.

La formation, il est nécessaire de le redire plus que jamais, est essentielle. Elle ne peut se concevoir que dans le cadre de la longue durée, « tout au long de la vie », comme on dit aujourd'hui. Massée ou distribuée, sur site ou en externe, elle trouve sa pertinence dans la cohérence de projets partagés par les différentes strates institutionnelles. D'expérience, elle mérite d'appréhender trois niveaux et d'aborder quatre axes.

Les trois niveaux sont l'articulation entre le niveau individuel (celui des acteurs de la classe difficile, dans leurs ressources, leur ressenti, leurs fragilités), le niveau collectif (la question des groupes, collectifs et équipes et des dynamiques qui leur sont liées du type « bouc émissaire ») et le niveau institutionnel (celui qui pose le cadre de la rencontre entre des acteurs). Il est essentiel de comprendre l'interaction profonde entre ces trois niveaux et, à travers chaque exemple, chaque situation abordée, de montrer en quoi les niveaux se surdéterminent les uns les autres.

Et pour comprendre ces trois niveaux, une formation à la prévention des désordres scolaires mériterait d'aborder quatre pistes à penser elles aussi dans une interactivité profonde.

La première consisterait à établir un langage commun autour du concept d'ordre, de désordre, de difficulté, de classe difficile. Elle permettrait d'enrichir une réflexion individuelle puis de groupe (voire d'équipe si la formation est sur site) à partir de disciplines (essentiellement la psychologie, la sociologie, la philosophie, mais aussi l'histoire) qu'on estimerait complémentaires. Sans précipitation, le cheminement amènerait aux conceptions contemporaines et plus ou moins partagées. La référence aux auteurs principaux, la réflexion à partir des chercheurs du champ, les lectures et analyses critiques des théories et modèles explicatifs, la confrontation des points de vue favoriseraient la constitution d'un cadre de référence qui peu à peu deviendrait celui des acteurs, celui d'une équipe, d'une institution. Cette étape donnerait un socle commun, à renouveler en fonction de l'évolution du phénomène, en vue d'agir individuellement, collectivement et institutionnellement. La seconde apporterait une connaissance des procédures et dis- ■■■

2. Autour de la classe

■■■ positifs mis en place par l'institution pour faire en sorte que les classes soient moins difficiles. Cette approche relève d'une information indispensable susceptible de servir concrètement, mais aussi de dédramatiser les situations et de rassurer les enseignants. Évoqués avec sérénité, peut-être à partir de l'expérience vécue par certains personnels, relatés dans le sens d'un questionnement de l'efficacité, les dispositifs sont la preuve que l'institution aussi prend la mesure de la réalité du phénomène. Les professionnels ne sont pas seuls face à leurs élèves ; ils disposent de ressources concrètes.

dispositifs efficaces, mais aussi d'analyses de pratiques plus échouées. La multiplication des expériences permettrait d'éviter l'écueil de la recette à appliquer, du modèle à imiter pour entrer dans la construction d'un savoir-faire singulier adapté à son contexte d'exercice.

Enfin, la quatrième piste consisterait à connaître sa propre réactivité face à la classe difficile, face au désordre, et, en creux, son rapport à l'ordre. La classe difficile et le désordre scolaire se vivent, et se vivent différemment selon les personnes en fonction de l'expérience et des représentations, de la place institutionnelle

Lorsque la prévention est privilégiée, il n'est pas besoin d'avoir été fortement impliqué pour aborder le thème d'un point de vue psychologique, mais aussi éthique. Les méthodes de déconstruction de situations permettent par ailleurs, à distance, de mettre en perspective différents niveaux dans les situations violentes, de l'institutionnel à l'individuel, du court au long terme, de la subjectivité à l'objectivité du désordre scolaire.

Pensées dans une interaction totale, ces questions forment un tout et peuvent être traitées comme un tout. Elles contribuent, sur fond d'expertise de pairs, à construire l'efficacité singulière de chaque professionnel.

Pour finir, je pense depuis longtemps maintenant que les formations doivent être plurifonctionnelles, pluristatutaires, voire pluriinstitutionnelles. Chacun y entend la parole des autres et chacun, dans une dynamique de pédagogie différenciée en formation d'adultes, doit pouvoir élaborer selon les thématiques qui lui sont posées. L'exemple des formations du RESP (Réseau des écoles du service public^[2]) démontre combien aujourd'hui les problématiques sont partagées, et combien l'ouverture aux autres est une dimension féconde dans la construction de réponses réussies, partenariales ou non. ■

RÉMI CASANOVA

Maitre de conférences en sciences de l'éducation à Lille 3, équipe de recherche Proféor-CIREL

Propos recueillis par Florence Castincaud

La troisième piste concernerait la pratique quotidienne. Elle répondrait à la question simple : que faire lorsque la classe devient ou est difficile ? La pédagogie entendue au sens large devient la meilleure façon d'éviter ou d'enrayer le désordre scolaire. Englobant les activités, l'organisation spatiotemporelle, la conception des séquences, le contenu des séquences et la question relationnelle, elle relève autant de la dynamique personnelle que de la relation à la loi, aux lois et à la règle. La question du travail d'équipe, des projets collectifs, des logiques d'émulation et de coopération devraient trouver là des débouchés concrets. Dans notre recherche sur les « pédagogues de l'extrême », nous avons pu vérifier qu'il n'existe pas, a priori, une pédagogie qui réussit, mais que c'est à chacun de bâtir son propre modèle à partir de son contexte propre, d'expériences réussies, de

également. Se connaître, connaître ses appréhensions, faire le point sur les éléments anxiogènes d'une situation devient indispensable. On pourrait alors envisager la pratique et l'analyse du ressenti, dans l'intersubjectivité, au sein d'une situation directe ou analogue de chahut ou de désordre scolaire. Le travail effectué déboucherait sur une meilleure connaissance de soi et sur la capacité à repousser les limites de son appréhension, afin de repousser celles de la confrontation à une situation paroxystique. Une analyse de situations imaginaires ou vécues semble également indispensable pour déculpabiliser, pour partager, pour dédramatiser. Plus généralement, l'adulte devrait trouver des lieux de parole, d'écoute et d'explicitation, sans confusion des rôles ni des objectifs, sur place, dans les établissements, dans les circonscriptions, dans les centres de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Rémi Casanova, Sébastien Pesce (dir.) *Pédagogues de l'extrême, l'éducabilité à l'épreuve du réel*, éditions ESF, 2011.

Vu de la direction de l'école

Pierre Smets. Roue de secours, juge de cour d'appel, Zorro, vaccin préventif: autant de rôles que peut tenir le directeur auprès des enseignants et de leurs élèves. Dans tous les cas, c'est une gestion humaine délicate.

Le directeur d'école est souvent le réceptacle des difficultés rencontrées par les uns et les autres. Il lui est difficile d'apporter des réponses là où les enseignants désespérés, voire en détresse, attendent des solutions miracles et immédiates. Dans l'urgence, il ne peut guère que modifier la physionomie de la classe, déplacer éventuellement l'un ou l'autre élément perturbateur, en sachant que rien ne sera ainsi vraiment résolu.

Lorsque j'ai été amené à agir face à des élèves ou des groupes qualifiés de difficiles, j'ai avant tout veillé à écouter avec authenticité et une bienveillance neutre les plaignants quels qu'ils soient, de manière à ce qu'ils se sentent respectés et pris au sérieux. Ensuite, j'ai essayé de ne pas prendre position immédiatement et de me donner un temps d'observation, en passant régulièrement dans la classe ou en rencontrant les élèves concernés, puis d'analyse. L'exercice est délicat: mon statut de directeur entraîne une baisse de la tension dès que je pénètre dans une

classe. Je me souviens d'un enseignant novice qui avait toutes les difficultés à établir un climat de travail serein. Mes interventions auprès des élèves, souvent à sa demande, donnaient lieu à des discussions intéressantes et constructives avec les élèves, mais je mesurais l'ambiguïté de leurs promesses faites devant moi et la rapide transgression de celles-ci une fois que j'étais parti. L'expression « être une

Les enseignants ne sont pas des thérapeutes et n'ont pas pour mission (impossible) de résoudre tous les maux des élèves.

petite souris » prend ici tout son sens, mais est peu réaliste.

À l'inverse, il m'est arrivé de rencontrer des situations qui ont lentement dégénéré parce que l'enseignant n'a pas voulu reconnaître sa difficulté face à un groupe et n'a surtout pas su avouer qu'il ne s'en sortait plus. Il importe que le direc-

teur fasse savoir que chacun peut à un moment ou un autre venir lui confier son désarroi ou son impuissance avec des classes difficiles. Il m'est arrivé, il est vrai, de ne pas toujours le comprendre ou l'admettre, et de répondre un peu trop rapidement à tel enseignant que s'il trouvait telle classe difficile, alors il n'avait encore rien vu. Paroles non constructives qui n'aident en rien !

L'évaluation que fait un enseignant de la difficulté de sa classe est souvent liée, je crois, à la relation qu'il entretient avec ce groupe classe et au cadre institutionnel qu'il a réussi, avec ou sans le soutien de ses collègues, à poser avec ses élèves. C'est pourquoi la mise en place de dispositifs au sein de la classe offre une piste intéressante: par exemple des lieux d'écoute active mutuelle, de réels espaces de paroles où les échanges et partages d'idées offrent aux élèves et à l'enseignant des sas, où les uns et les autres apprennent à se respecter. Des conseils de classe, voire des conseils d'école¹ sont aussi des lieux où les choses peuvent être dites et où les élèves, en étant pris en considération, peuvent partiellement construire leur cadre (du moins dans la partie négociable) et se responsabiliser. Cela apporte à la fois d'autres interrelations et un climat plus serein qui atténuera probablement quelques difficultés.

Ainsi, j'ai eu l'occasion d'instituer tant dans mes classes (comme instituteur) qu'au niveau de toute l'école (comme directeur) des conseils qui avaient un double objectif: proposer et construire ensemble des projets que nous nous appropriions conjointement, et avoir un espace de gestion des relations entre élèves et avec les adultes. Chaque semaine le conseil de classe, préparé par trois élèves et moi-même (un président de séance, un secrétaire et un gardien du temps), ■■■

¹ La mise en place de tels conseils ne s'instaure pas n'importe comment et demande une formation préalable des enseignants qui s'y impliquent.



■■■ traitait de trois thématiques en lien avec les objectifs décrits précédemment.

Ces temps, minutés et cadrés, d'échanges, d'écoute, de confrontations, de prises de décisions (actées par le secrétaire) et donc d'apprentissages ont permis de construire avec les élèves non seulement des projets, mais aussi une dynamique de groupe qui, de façon plus implicite et pas toujours garantie, apporte un climat plus apaisant, en particulier avec des groupes plus difficiles. De la même manière, au niveau d'une école, des projets collectifs ont vu le jour et des conflits latents de cours de récréation (comme le partage du territoire pour les jeux de ballon) ont partiellement trouvé des issues favorables.

UN REGARD EXTÉRIEUR

Lorsque l'école est confrontée à d'importantes difficultés, je crois aussi qu'il ne faut pas hésiter à faire appel à des partenaires extérieurs. Ainsi, pour une classe de 6^e primaire^[2] agitée par de nombreux conflits, j'ai fait intervenir une psychologue d'un centre de planning familial voisin de l'école. Quelques heures de dialogue avec le groupe, sans ma présence, ont fait naître un nouvel esprit plus positif. Ce type de démarche n'est certainement pas la panacée, mais mérite d'être plus utilisé par les enseignants. C'est souvent par méconnaissance de ce que d'autres peuvent apporter ou par peur d'un regard extérieur jugeant que l'école peine à travailler avec ces partenaires. Or, l'école n'est pas toute seule. L'aide de personnes qui ont à la fois un autre rapport avec les élèves, mais aussi un regard neutre peuvent souvent être bénéfiques. Elle nous rappelle que les enseignants ne sont pas des thérapeutes et n'ont pas pour mission (impossible) de résoudre tous les maux des élèves, qui sont souvent les maux de l'institution et de la société. ■

PIERRE SMETS

instituteur, ex-directeur d'école, actuellement psychopédagogue en Haute école pédagogique

TÉMOIGNAGES

En EPS, organiser la coopération

Un exemple de dispositif pour organiser une activité de tennis de table en EPS en petits groupes, de façon à dépasser les problèmes qui se posent en classe entière.

En EPS, face aux classes difficiles, il y a bien sûr comme ailleurs les réprimandes, les remarques négatives, le renvoi d'élèves, les punitions, le travail supplémentaire, etc. D'autres stratégies sont possibles qui permettent d'agir sur la relation entre élèves et de modifier le leadership installé.

Prenons un exemple en tennis de table. La pratique de la « ronde italienne » offre un fort potentiel d'entraide et de travail entre les élèves. Les élèves sont regroupés par deux, de niveaux différents. Les équipes sont constituées par l'enseignant. Les leaders sont séparés afin d'éviter les interactions déviantes. La compétition se déroule ainsi : le joueur le moins fort de l'équipe rencontre le moins fort de l'équipe adverse jusqu'à dix points, le second joueur poursuit jusqu'à vingt points, et ainsi de suite. Le match se joue en quarante points. Le fait de travailler avec des dyades dissymétriques présente plusieurs intérêts : les rapports entre élèves se modifient puisque, réciproquement, les résultats de l'un influent sur le score de l'autre. La coopération entre élèves a du sens pour eux, on voit apparaître de nouvelles formes d'interaction positive : des encouragements, des conseils sur la tactique à adopter. Le résultat du joueur plus faible a autant d'importance que celui de l'élève plus performant habituellement.

Les groupes fonctionnent en autonomie. Ils organisent les rotations de joueurs et l'arbitrage. Ce moment leur donne l'occasion de travailler seuls, et permet d'installer des temps de respiration, indispensables dans ces classes difficiles. Dans ce cadre, les élèves sont décideurs et ont chacun un rôle à jouer : compétiteur, coach, arbitre éventuellement. Les différentes compétences développées par les élèves peuvent s'exprimer sans la contrainte des leaders habituels. Chaque groupe fonctionne indépendamment des autres, le placement des tables dans l'espace

dévolu à la classe sépare physiquement les élèves.

Cette situation de ronde italienne met en évidence les besoins spécifiques des élèves, et donne ainsi du sens aux situations d'apprentissage futures.

Au-delà de son rôle de concepteur, l'enseignant d'éducation physique et sportive occupe un rôle prépondérant dans le climat de classe. Des retours positifs et des interventions sur le travail effectué permettent de diminuer le nombre de déviances et de focaliser l'attention des élèves sur les comportements attendus. Les situations de jeux, d'opposition, de représentation sont génératrices de tensions pour les élèves et sont plus facilement gérées lorsque l'enseignant renvoie du calme et de la maîtrise de lui-même, malgré le stress qu'il peut parfois subir. L'enseignant expérimenté théâtralise ses interventions en masquant ses émotions. Ainsi, d'une part il félicite ostensiblement et exagérément la réussite de certains élèves, afin de valoriser publiquement l'émergence des comportements attendus. D'autre part, il intervient de façon répressive, calmement et posément, sans perdre trop de temps pour ne pas cristalliser l'attention sur les mauvais comportements. Des interventions uniquement fondées sur la sanction n'entraînent que soumission ou révolte chez les élèves et ne les engagent pas dans une démarche de progrès.

Agir sur le leadership n'est incontestablement pas l'unique réponse aux problèmes posés par les classes difficiles, mais cette stratégie d'intervention peut permettre à l'enseignant d'EPS, et plus largement à l'équipe pédagogique, d'instaurer un climat de travail plus favorable. ■

ISABELLE GARDINIER

Professeure d'EPS au collège Pompidou à Villeneuve-la-Garenne (Hauts-de-Seine)

OLIVIER VORS

Docteur STAPS, enseignant FSSEP Lille 2, ER35 EA 4110

2 La dernière année du primaire en Belgique.



Pour des classes hétérogènes

François Austenne, Luc Degrande. Refuser les classes de niveau implique souvent d'aller à contrecourant de ce que souhaitent bien des enseignants, bien des parents. C'est ainsi que l'on peut mener un travail de coopération et d'ouverture.

Dans toute classe, il y a deux catégories d'intervenants : des enseignants qui, en principe, ont choisi d'être là et sont payés pour effectuer un travail, et des élèves aux motivations et aux parcours très diversifiés.

Si une direction d'école est tenue d'accepter toutes les demandes d'inscription, pour autant qu'elle puisse les accueillir, et ne peut donc trier les élèves, elle peut, dans l'enseignement libre en Belgique, s'appuyer sur un certain profil de recrutement, avec une prédilection pour les enseignants qui croient sincèrement à « l'enseignabilité » de tous les élèves. Lors de l'entretien d'embauche, tout discours de type élitiste (dans le sens péjoratif du terme) nous met en alerte. Toute forme de mépris, réaction hautaine, suffisante aiguise notre méfiance. Toujours nous tentons de nous projeter dans la situation de classe : comment des jeunes vont-ils réagir face à cette personnalité ? Comment cette personne va-t-elle vivre et s'intégrer dans la salle des professeurs ? Que tout se passe bien ou que cela se passe mal par la suite, cette personne peut travailler jusqu'à quarante ans dans l'établissement.

Dès lors (et nous assumons entièrement la part de subjectivité qui peut se dégager de notre position), si nous avons un doute, nous temporisons, nous nous abstenons. Si, pénurie oblige, il nous arrive d'engager quelqu'un qui nous laisse perplexes, nous nous donnons un an, et si, au terme de l'année, le doute n'est pas levé, le contrat ne sera pas reconduit. Cela nous a déjà demandé du courage et suscité de l'incompréhension, de l'indignation parmi les collègues enseignants, mais à chaque fois que nous avons pris ce type de décision, nous avons tou-

jours trouvé une autre personne qui convenait mieux et qui se coulait harmonieusement dans la manière de faire de l'établissement.

Nous ne pouvons nier que certains professeurs nommés sont en contradiction flagrante avec le projet de l'établissement. On observe d'ailleurs souvent une corrélation systématique entre le discours négatif de ces enseignants et leur taux d'échec récurrent, et ce, quelles que soient leurs classes, avec l'inévitable cascade de problèmes disciplinaires et relationnels, les échecs et les relégations sous toutes les formes qui en découlent.

Que tout se passe bien ou que cela se passe mal par la suite, cette personne peut travailler jusqu'à quarante ans dans l'établissement.

Pour limiter la casse¹, nous pratiquons le « panachage » à deux niveaux. Pour chaque classe il y a une équipe de professeurs, nous évitons donc de mettre plusieurs « snipers » dans la même classe. Ce panachage nous amène donc à les répartir sur des années d'études différentes, de manière à éviter les monopoles sur une seule année, et dans des formes d'enseignement différentes (général, technique, professionnel). Ce système nous permet, en cas de gros problème relationnel, de changer l'élève de classe, en accord avec les parents, après avoir considéré le pour et le contre.

Constituer des équipes de professeurs sur cette base n'est pas simple,

mais placer la bonne personne au bon endroit est un exercice très intéressant et stimulant, car il nous permet d'équilibrer le plus équitablement possible les chances des jeunes qui nous sont confiés.

Quant à la constitution des classes, elle est loin d'être un facteur anodin. Si l'on veut éviter au maximum problèmes disciplinaires et échecs, il faut le moins possible lier la constitution de classe à des choix d'options ou d'activités complémentaires, et mélanger au maximum les élèves. Toutes les études le démontrent. C'est dans l'hétérogénéité qu'un vrai travail de tolérance et d'ouverture peut se mettre en place avec entraide et solidarité, un esprit d'équipe qui mène à la réussite. Plutôt que de nier les difficultés d'apprentissage en les sanctionnant par l'échec ou par la menace de l'échec en pointant systématiquement le manque de travail, l'enseignant qui croit au potentiel des élèves va s'attaquer aux difficultés, les diagnostiquer et mettre en place exercices, explications, remédiations utiles pour faire réussir les élèves. Il va leur parler, encourager, valoriser, bref, leur faire sentir que leur réussite le concerne et qu'il essaie de les y amener. Il ne va pas se contenter, de son piédestal, de gérer les difficultés par le couperet de l'échec et de la relégation qui s'ensuit, dans ou en dehors de l'établissement.

ALLER À CONTRECOURANT

On s'attache alors réellement à la question pédagogique elle-même : comment faire avec ma classe pour que cela fonctionne bien ? Et au-delà de l'instruction, laquelle ne constitue qu'un minimum syndical, se profile l'essentiel à nos yeux : l'apprentissage sur le terrain et au quotidien de ce que vivre ensemble signifie.

Dans la constitution des groupes, il faut prévoir une répartition proportionnée de garçons et de filles, répartir les plus forts et les plus faibles, les éventuels doubleurs, dans toutes les classes, quitte à créer à certains moments des groupes ■■■

¹ Nous vous passons toutes les tentatives de discussions stériles que nous avons pu avoir, en sachant aussi que l'incompétence n'est pas sanctionnable et que nous sommes en vérité bien démunis.



2. Autour de la classe

■ ■ ■ aux besoins plus spécifiques. Bref, il faut aller à contrecourant de ce que souhaiteraient beaucoup d'enseignants (des groupes de niveau, plus simples à gérer), et résister à la tendance naturelle des élèves au mimétisme et à l'identification à des clans (on est mieux entre nous).

Si, malgré tout cela, l'une ou l'autre classe devient ce qu'on entend parfois « une classe de merde », il faut tenter de faire prendre conscience aux enseignants de certains mécanismes. Les plaintes et lamentations en salle des professeurs n'ont jamais amené de solutions et souvent accentuent le problème. L'objectif d'un professeur qui se sent mal avec une classe est de trouver d'autres collègues qui vivent les choses un peu comme lui, et très vite ils se retrouvent à quelques-uns. Ils stigmatisent la classe, qui en fait n'est qu'une agglomération d'individus, lesquels, pris isolément, se comportent très différemment. Surtout,

s'en prendre à la classe permet de se dédouaner, d'éviter de chercher des solutions.

Or des solutions, il y en a. Il y a des élèves qui mènent la danse, il y en a qui plombent le climat. Il faut s'y attaquer et faire en sorte que les énergies positives puissent ressortir. Cela prend du temps, il faut écouter les professeurs, les laisser s'exprimer, puis sortir de la mêlée en demandant

Les plaintes et lamentations en salle des professeurs n'ont jamais amené de solutions et souvent accentuent le problème.

des noms d'élèves et des faits concrets, pas des impressions. Et prendre les mesures qui s'imposent, courriers, convocation des parents, changement de classe pour certains élèves, contrats de comportement, mesures disciplinaires. Mettre à plat les dysfonctionnements possibles

dans la gestion de classe par certains professeurs, redéfinir une politique d'action commune, etc. En aucun cas ne laisser impuni le sabotage du travail dans un groupe.

En conclusion, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que ce combat pour une vraie hétérogénéité demande du courage. On l'a vu, il faut résister aux enseignants, aux élèves, il faut aussi interpeller le monde politique qui fait de l'équité sociale une question de possibilité de choix d'établissement, afin (et c'est légitime) que tous les enfants aient accès aux meilleures écoles. C'est dans toutes les écoles qu'il faut que les enfants aient les meilleures chances, et c'est sur cet aspect des choses qu'il faut travailler : quelle est la valeur ajoutée de l'enseignement dans notre établissement ? Qu'a-t-on prouvé, qu'a-t-on apporté, si on prend les meilleurs, qu'on leur transmet de la matière, et qu'ils s'en sortent bien ?

Surtout, il faut bien mesurer le projet des parents, qui veulent pour leur progéniture ce qu'ils pensent être le meilleur. Mais il faut leur faire comprendre que cela ne peut se faire au détriment des autres, et qu'au final, l'enjeu est bien plus vaste que d'instruire. Il s'agit d'éduquer, guider ces jeunes pour qu'ils apprennent à devenir un homme ou une femme dans le monde de demain, en apprenant à vivre tous ensemble dans le respect. Au bout du compte, n'est-ce pas de cela qu'il s'agit ? Et si tant de parents ont encore du mal avec cela, c'est qu'ils visent le court terme et les résultats immédiats, en jouant la sécurité, les valeurs sûres. On ne peut leur en vouloir : ils sont la société. ■

FRANÇOIS AUSTENNE, LUC DEGRANDE

Institut Notre-Dame-de-Philippeville,
directeur et sous-directeur

Vue de la vie scolaire Les écueils à éviter

Deux écueils doivent être évités : considérer qu'il s'agit d'un problème de pédagogie, puisqu'il se produit en classe, et considérer qu'il s'agit d'un problème de vie scolaire, puisqu'il s'agit d'un problème de comportement. Tout ce qui concerne l'élève intéresse peu ou prou le conseiller principal d'éducation (CPE), y compris à l'intérieur de la classe. L'espace et le contexte où s'inscrit le dysfonctionnement, les personnes impliquées, les enjeux font partie de la problématique et rendent celle-ci chaque fois particulière et complexe. Il peut d'ailleurs y avoir une différence d'appréciation de la difficulté entre un professeur qui sollicite le CPE et celui-ci. Mais une appréciation rigoureusement identique des deux côtés ne serait pas forcément de bon aloi : les deux fonctions offrent des perspectives différentes et donc des avis différents. Loin d'être un handicap, cette disparité peut au contraire permettre d'éclairer autrement la situation et de mieux ajuster la réponse, en tout cas s'il y a conciliation des points de vue, condition *sine qua non* de la réussite ! On oublie fréquemment que dans ce genre de situation, non seulement l'enseignant souffre mais aussi un grand nombre d'élèves, voire la majorité d'entre eux. Cette hétérogénéité des attitudes peut être un levier pour la résolution d'un

problème de comportement en cours. Le chahut est d'abord une mise en scène et un spectacle qui se nourrit de l'attention des spectateurs. Une minorité, même perturbatrice, peut se décourager devant l'indifférence ou l'hostilité de la majorité. À condition, il est vrai, que celles-ci soient manifestes.

Chaque situation problématique appelle une réponse ajustée à ses causes et à ses déterminants ; certaines options (rappel du règlement, sanctions ciblées, heures de vie de classe) totalement inefficaces dans un contexte peuvent être utiles dans un autre. Néanmoins, quelques traits semblent rédhitoires : traiter le symptôme (le chahut) sans traiter le faisceau des causes (personnalité des élèves, organisation du cours, horaires, comportement de l'enseignant), attitudes contradictoires de personnels, incohérence des réponses, mauvais ajustement (excès ou faiblesse) des réponses. Quoi qu'il en soit, l'équipe éducative doit comprendre qu'elle est l'objet, de la part de ces élèves, d'une attente pressante dont l'enjeu n'est pas seulement le confort du cours, mais aussi leur confiance à l'égard des adultes.

MICHEL MATEAU

CPE, lycée Genevoix-Signoret, Bressuire

Un sujet difficile, voire complexe

Muriel Briançon, Jeanne Mallet. Tirer le fil de la classe difficile oblige à démêler toute la pelote des relations entre les enseignants et les élèves. Une approche du problème à partir d'une enquête statistique.

Qu'est-ce qu'une classe difficile si ce n'est une classe contenant un certain nombre d'élèves que l'enseignant juge, à tort ou à raison, comme difficiles et qui lui posent des problèmes que les élèves faciles ne lui posent pas ? Nous voulons comprendre ce qui fait qu'un enseignant ressent et déclare qu'il a affaire à un élève difficile ou un élève ayant des problèmes de comportement, ce qui semble souvent aller de pair. Penser cette thématique de la classe difficile, n'est-ce pas essayer de retrouver le sujet absent ou masqué derrière l'étiquette ? Redonner à l'élève difficile sa place de sujet, une place qu'il a parfois lui-même rejetée, nous semble être une nécessité plus qu'une illusion. Notre propos ne sera donc pas de dire de manière prescriptive ce qu'il faudrait faire pour enseigner en classe difficile, ni même explicative, ce qui relèverait d'un paradigme déterministe que nous ne partageons pas, mais de nous interroger en amont sur les caractéristiques de ces enfants que l'on dit difficiles et ce qui peut motiver un enseignant à les déclarer comme tels.

Notre enquête universitaire a porté sur 1 522 élèves de cycle 3, dans une circonscription des Bouches-du-Rhône. Les enseignants ont subjectivement évalué le niveau scolaire (A, B, C, D) et qualifié le comportement (problèmes de comportement ou comportement difficile : oui ou non) de leurs élèves. Ainsi 87 % des élèves ne présenteraient aucun problème de comportement aux dires de leur enseignant, lorsque ce dernier évalue individuellement chaque élève. Cela semble somme toute assez rassurant. Au-delà de ce premier résultat, les données que nous avons recueillies apportent plus de questions que de réponses, mais ces questionnements

nous semblent suffisamment pertinents pour être exposés ici et partagés.

Un effet seuil ?

Intéressons-nous à ces 13 % d'élèves dont le comportement est jugé problématique par l'enseignant, soit 196 élèves, c'est-à-dire en moyenne deux à trois élèves pour une classe de vingt-deux. À partir de quel nombre d'élèves difficiles l'étiquette individuelle devient-elle l'étiquette de la classe ?

L'éternel effet ghetto ? Les élèves jugés difficiles ne relèvent pas des seules écoles réputées difficiles, car classées en ZEP, puisqu'ils sont 50 % scolarisés dans des écoles n'ayant pas un statut de ce type.

Redonner à l'élève difficile sa place de sujet, une place qu'il a parfois lui-même rejetée.

Néanmoins, une corrélation très significative est quand même mise en évidence entre les problèmes de comportement et le statut de l'école : les élèves difficiles représentent 27 % des élèves de ZEP, alors qu'ils ne sont que 9 % dans les écoles hors ZEP.

Cause ou effet ?

La corrélation très significative entre le comportement et le niveau scolaire de l'élève ne surprendra pas non plus : un tiers des mauvais élèves (C ou D) ont des problèmes de comportement, contre 3 % des bons élèves (A). L'élève en difficulté scolaire a statistiquement plus de chances d'être étiqueté élève difficile qu'un bon élève. La difficulté scolaire est-elle cause ou effet des problèmes de comportement ?

Double peine ? On rappelle que le niveau scolaire et le comportement ont été évalués par l'enseignant, qui

est à la fois juge et partie. L'élève qui apparaît en décalage avec les exigences institutionnelles ne subit-il pas doublement la subjectivité de son enseignant : une première fois lors de l'évaluation de son travail, une seconde fois lorsqu'il s'agit d'évaluer son comportement ?

Maturité ou effet psychologique ? 62 % des élèves dits difficiles sont des moyens de la classe d'âge des 9-10 ans, sans qu'il y ait de lien statistique entre le comportement et la classe d'âge de l'élève. Par contre, il existe une corrélation très significative entre le comportement et la classe de niveau de l'élève : les élèves de CE2 sont surreprésentés statistiquement parmi les élèves difficiles, tandis que les CM2 sont sous-représentés. Par rapport aux CE2 relativement agités, les CM2 se distinguent par leur bonne tenue : la perspective du passage en 6^e les aurait-elle assagis ?

Une difficulté toute masculine ?

Les garçons sont déclarés difficiles pour 20 % d'entre eux, contre 5 % pour les filles : 81 % des enfants difficiles sont donc de sexe masculin et la corrélation est très significative. Que se passe-t-il chez ou avec les garçons pour que ceux-ci aient quatre fois plus de chances que les filles d'être perçus comme difficiles par l'enseignant ?

Une appréciation sexuée de la difficulté ?

Or, les élèves dont le comportement est jugé problématique ont à 79 % une enseignante. Leur nombre est très significativement sous-représenté statistiquement chez les maitres, tandis qu'il est surreprésenté chez les maitresses. L'élève modifie-t-il son comportement selon le sexe de son enseignant, se lâchant avec une maitresse et réussissant à se contenir davantage avec un maitre ? Au contraire, le maitre aurait-il une plus grande capacité à le supporter là où les limites de ■■■



■■■ la maitresse seraient plus vite atteintes? Soit les maitres déclarent moins d'élèves difficiles (réelle facilité à mieux supporter les petits garçons agités? Volonté de minimiser leurs difficultés à tenir la classe?), soit effectivement il y a moins d'élèves difficiles dans les classes tenues par les maitres (vrai effet d'une autorité masculine ou autorégulation des garçons devant des hommes?).

Des rapports conflictuels?

Les élèves difficiles sont aussi statistiquement plus nombreux que leurs camarades à trouver que leur enseignant les « *limite dans leur liberté et les gronde* ». L'enseignant est-il amené à punir les élèves pour leur comportement institutionnellement inadapté? Ou au contraire, les élèves deviennent-ils difficiles parce qu'ils perçoivent dès le départ l'enseignant comme un ennemi qui les contraint et impose des limites? On peut se demander aussi si la féminité de la figure incarnant le savoir n'est pas problématique pour certains garçons (identification impossible? Non-respect d'un maître féminin?), à moins que ce ne soit l'inverse: les maitresses ne se reconnaissant pas dans les problématiques comportementales des garçons adopteraient-elles une posture de coercition sans parvenir à sortir de la relation conflictuelle?

Un désir de savoir intense et pulsionnel?

Étrangement, les élèves au comportement problématique se déclarent à 80 % curieux de tout, ce qui est plutôt l'indice d'un désir de

savoir élevé, ce qui va à l'encontre des représentations habituelles des enseignants. Avec une corrélation très significative, les élèves qualifiés de difficiles sont moins que les autres assez curieux et plus que les autres très curieux. Choisissons-ils cette réponse pour plaire au chercheur? Expriment-ils plus facilement

Leur comportement deviendrait-il problématique du fait d'un désir de savoir insuffisamment canalisé et ouvert vers le monde extérieur?

que les autres leur curiosité? Leur curiosité exacerbée est-elle liée aux problèmes de comportement manifestés? Une corrélation très significative existe également entre l'objet du désir de savoir et le comportement: ces élèves ont un désir de savoir moins social que pulsionnel. Leur comportement deviendrait-il problématique du fait d'un désir de savoir insuffisamment canalisé et ouvert vers le monde extérieur?

La réflexivité comme levier?

Les élèves qualifiés de difficiles déclarent à 70 % vouloir « *apprendre le plus possible* » ou vouloir « *réussir les contrôles en classe* », ce qui dénote à priori une forte motivation, quoi qu'en pense leur enseignant souvent à bout de nerfs. Mais 6 % d'élèves difficiles se distinguent statistiquement en voulant « *mieux se connaître eux-mêmes* ». Dépassés par leur propre comportement, veulent-ils mieux se connaître pour mieux se maîtriser? Ce désir réflexif de

l'élève est-il un levier sur lequel l'enseignant pourrait s'appuyer pour pacifier les comportements?

Notre large enquête menée sur le terrain de l'école primaire révèle que le comportement problématique de l'élève est très significativement corrélé à des données objectives (sexe de l'élève et de l'enseignant, statut de l'école, redoublement et classe) ainsi qu'à des données subjectives, recueillies auprès de l'élève d'une part (intensité du désir de savoir, nature de l'objet de curiosité, rapport à l'altérité, visée du désir) et auprès de l'enseignant d'autre part (comportement et niveau scolaire de l'élève). Nous espérons que les interrogations suscitées par l'analyse de ces quelques statistiques permettront aux enseignants de développer un questionnement porteur de sens vis-à-vis de ces sujets (dans les deux sens du terme) complexes et masqués par le phénomène des classes difficiles. Rappelons enfin qu'un problème compliqué est difficile à résoudre, tandis qu'un phénomène complexe est impossible à dénouer: on ne peut que l'approcher et le questionner pour tenter d'en comprendre des parties, à défaut d'en maîtriser le tout. ■

MURIEL BRIANÇON

ATER en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille

JEANNE MALLET

Professeure en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille

POUR EN SAVOIR PLUS

Le site de l'auteure: alterosite.com

Jeanne Mallet, « Les sujets en formation: illusion et nécessité? » in *En question*, université de Provence, 1998.

Muriel Briançon, *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*, L'Harmattan, 2011.

Vu du CDI

Catherine Collet. C'est rarement une classe complète qui vient au CDI, c'est le plus souvent des fréquentations ponctuelles, mais c'est parfois tout de même difficile. Comment faire ?

Un enseignant documentaliste n'a pas de classe : il ne serait donc pas du tout concerné par la question ! L'ouverture du CDI organise son emploi du temps plutôt que la prise en charge de classes. Les instances de formation rectorales s'aperçoivent parfois d'ailleurs que les spécificités des professeurs documentalistes sont oubliées dans le module mis en place pour les néo-titulaires : « Tenue de classe ».

Et pourtant, la réalité du travail pédagogique sur le terrain le montre, la gestion de groupe le concerne aussi ! Pas forcément une classe entière : les configurations géographiques des CDI ne permettent pas toujours d'accueillir vingt-quatre élèves ou plus, sinon au risque d'un éparpillement nuisible au travail autonome, surtout quand il s'agit de travail en groupe.

Le documentaliste partage parfois le demi-groupe avec un enseignant, parfois prend en charge seul une demi-classe. Dans ce cas, la gestion des élèves est de sa responsabilité entière. Comme le collègue de la discipline, il n'arrive pas nécessairement au bout de son scénario pédagogique, quand il a en face de lui des élèves qui veulent échapper aux consignes de travail par tous les moyens possibles.

Quatre écueils me paraissent propres à l'accueil des élèves au CDI : d'abord l'espace différent de la classe, qui fait penser à l'élève qu'il n'a pas de contrainte et que l'enseignant n'a pas d'attentes ; les séances ponctuelles plutôt que sur le long terme ne favorisent pas la connaissance des élèves par le documentaliste ; l'absence de légitimité du professeur documentaliste aux yeux des élèves quand le professeur de discipline travaille en binôme avec lui ; la fréquentation du CDI en autonomie des élèves, qui reproduisent souvent le même comportement qu'en classe, mais avec un groupe de pairs, soit plus restreint, soit allant au-delà de l'appartenance à la même classe.

Un exemple : une demi-classe de bac pro en module de français vient au CDI sans le professeur de lettres-anglais, absent à la dernière minute. La mise au travail est difficile, d'autant qu'il a fallu pousser dans le CDI les élèves qui voulaient partir. Le temps d'aider un élève qui rencontre d'importantes difficultés de compré-

Il faut des mois avant que l'enseignant documentaliste ne soit reconnu comme un enseignant à part entière.

hension, deux élèves utilisant des ordinateurs en ont profité pour visiter des sites ludiques ; deux autres s'apostrophent tandis que deux autres veulent lire des mangas (les mêmes mettront en place plusieurs jours après une stratégie à quatre pour voler les mangas).

Il faut des mois avant que l'enseignant documentaliste (parfois appelé « surveillant » par les élèves quand il sort du CDI et qu'il fait respecter des règles de vie habituelles dans un établissement sco-

laire) ne soit reconnu comme un enseignant à part entière. Cela handicape ce travail de la classe que font habituellement les collègues de discipline (comme on travaille une pâte).

Quelles sont les pistes possibles ? Je pense que les astuces sont les mêmes que pour tout enseignant : travail guidé au maximum devant l'ordinateur, pédagogie différenciée si possible, activités variées, évaluation à une étape du travail, parfois sous forme numérique et explicitation la plus claire possible des objectifs, etc. C'est avec plus ou moins de succès, mais cela ne tient alors qu'à ma posture d'enseignante ! Et si je suis arrivée au bout d'un processus et que les rapports se dégradent, la médiation a du bon pour rétablir la confiance.

Et en plus du contenu didactique lié à sa matière, le professeur documentaliste revendique, au même titre que les autres, des formations à la gestion de groupe car il est, finalement, un enseignant comme les autres. ■

CATHERINE COLLET

Documentaliste en lycée professionnel



Un chef d'établissement dans la classe

Florence Daniaud. Récit d'une participation d'un proviseur de lycée professionnel à une heure de vie de classe pour représenter une autorité, au sens fort du mot: autoriser les élèves à s'exprimer, pour régler les conflits, pour les aider à grandir.

Au cours de la première année dans une classe de CAP, il faut remobiliser les élèves sur leur projet scolaire, dans la perspective de l'entrée en formation professionnelle. En deux années, les élèves vont opérer une mue, en passant de leur statut de collégien à celui de futur salarié, et de l'adolescence à l'âge adulte.

Un des axes de notre projet d'établissement est de réduire le décrochage scolaire, en assurant un suivi individualisé et en favorisant la réussite des élèves. Le professeur principal de la classe de CAP électricien a proposé un projet pour ces élèves autour de la communication et l'estime de soi. Projet d'un budget conséquent qui fait intervenir une professionnelle et qui doit être voté au conseil d'administration. J'ai soutenu ce projet pour sa mise en place et l'ai suivi tout au long de l'année en faisant des points d'étapes avec le professeur, la comédienne. À deux reprises je suis allée en classe observer les travaux réalisés par les élèves.

À travers leur participation au projet, ces élèves avaient montré des aptitudes et des compétences comportementales surprenantes. Pourtant, cette classe de garçons avait des difficultés avec les professeurs femmes et provoquait régulièrement des situations de crise: exclusions de cours, rapports disciplinaires ou absentéismes massifs.

Afin d'enrayer cette situation insupportable, le professeur principal propose une heure de vie de classe en m'y invitant. Nous préparons cette heure en précisant ses objectifs, son déroulement et le rôle de chacun. Nous nous installons dans une salle dont les tables sont disposées en U. Le professeur principal présente le contexte et demande à chaque élève de réfléchir pendant cinq minutes à la situation de la classe, d'écrire quelques mots significatifs (un objectif raisonnable pour

ces élèves en grande difficulté dans l'expression écrite). Ensuite, chacun à son tour, les élèves s'expriment. À partir de leur réflexion, les échanges s'engagent en respectant la parole de chacun. Ma présence comme chef d'établissement a donné un côté solennel à cette heure.

UNE RÉUSSITE À PARTAGER

Les élèves ont montré une grande maturité dans leur propos et leurs réflexions, en oralisant parfaitement leur conscience des faits et des injustices, des propos et attitudes machistes, en mettant parfaitement à distance les effets produits, sans pour autant renier l'effet groupe et l'effet classe qu'ils pouvaient induire. À ce stade, nous pouvions constater que le projet « communication » avait bien porté ses fruits: cohésion de classe, assurance, expression orale maîtrisée, attitude physique, respect de la parole de l'autre.

Mon rôle a été de rappeler la règle, le droit, celui de professeur principal, d'animateur. Nous sommes tous sortis de cette heure émerveillés de ce qui venait de se produire, sans savoir exactement les effets que cela

provoquerait à court, moyen et long termes. La confiance réciproque a été entière et la liberté de parole sans aucun débordement, la pertinence des propos sur le vécu scolaire, la relation entre élèves et professeur a donné une intensité supérieure à cette heure de vie de classe.

La pépite créée, nous voulions la conserver et la faire partager. À ce stade, j'ai été confrontée à la contestation par les équipes de l'équilibre entre régulation des conflits par la parole et par la sanction disciplinaire. Ce que les élèves avaient fort bien compris et ont accepté sans discussion lors des sanctions posées en lien avec les faits commis. Il était évident que l'ensemble de l'équipe pédagogique n'adhérait pas au projet, certainement par manque d'explicitation et de partage de la part du professeur principal, qui s'était lancé dans l'aventure (avec mon soutien) sans savoir vraiment où il allait avec les élèves, sans certitude sur les effets produits. Nous nous sommes promis de renouveler l'expérience, mais en y impliquant davantage l'ensemble des personnels concernés, pour plus de cohérence dans la gestion de la classe. ■

FLORENCE DANIAUD

Proviseure au lycée professionnel
Albert-Chassagne de Paimboeuf (44)

Zoom Le grand méchant loup

Récréation. Je vais dans la salle des professeurs. Voilà Mme G. qui m'interpelle: « La classe de 2^{de} est épouvantable, bavardages, travaux non rendus, absentéisme, pas de travail, d'ailleurs tout le monde s'en plaint! » Il faut que j'intervienne, les élèves sont prévenus, ça va barder! Aïe! Aïe!

Nous nous mettons d'accord sur l'heure de cours où je dois intervenir: vendredi après-midi de 15 h à 16 h.

Avant l'heure dite, je me prépare psychologiquement, il faut y aller. Une mise en condition avec montée des escaliers énergique, talons qui frappent sur le

carrelage du couloir, entrée dans la classe après les trois coups à la porte et c'est parti pour quinze minutes de « ça ne peut plus durer, des sanctions vont être prises, votre avenir est en jeu, si vous êtes là c'est pour travailler, tout le monde vous permet de réussir... Et toi au fond redresse-toi, jette ton chewing-gum! » La professeure se redresse, satisfaite, je tourne les talons après un « j'attends de vous que vous réagissiez et bon weekend. » Personne n'est dupe. Mais, à la satisfaction générale, le jeu de rôle a fonctionné. Jusqu'à la prochaine fois.

F.D.



Faire de l'éducatif

Christian Vitali. Les élèves difficiles en classe le sont aussi généralement dans l'établissement. Si l'effet d'interventions ponctuelles du CPE face à toute une classe est forcément limité, son rôle est essentiel dans la prise en charge des trublions sur le long terme.

Comme pour les enseignants, la mauvaise classe, c'est toujours le point noir du conseiller principal d'éducation (CPE). L'incertitude du n'importe quoi à tout moment. Même s'il n'a pas les élèves dans la classe, le CPE ne peut pas s'en dédouaner. Au-delà de la rumeur dans les couloirs, en salle des professeurs, il y a les élèves renvoyés de cours qui arrivent jusqu'au bureau du CPE. Parfois le conflit est allé si loin que l'enseignant en appelle directement à son autorité. Il faut monter dans la classe, calmer le jeu, dénouer l'objet de la querelle et sortir les belligérants. Mais ensuite, dans quel état de tension laisse-t-on la classe ? Le CPE sait qu'il n'a rien réglé. Il sait qu'après un bref refroidissement, la tension larvée va resurgir et s'exprimer avec d'autres élèves, avec un autre enseignant. Le CPE sait qu'avec la mauvaise classe, la saga est inépuisable.

L'ICEBERG

Ces élèves sont partout : fidèles à leur réputation, ils traînent dans la vie scolaire sur tous les fronts de la transgression, de la déviance et de l'insolence. Les assistants d'éducation les connaissent par cœur et s'ils gardent le contact, ils s'en méfient car ils savent que la rupture n'est jamais loin et qu'ils sont partie prenante dans la plupart des affaires tordues du collège.

Le CPE est donc concerné par ces classes difficiles. Il en assure le suivi pédagogique comme dans toutes les classes. Mais, plus que dans les classes ordinaires, il en traite les incidents collatéraux liés à la vie scolaire. Il n'est pas exceptionnel que le CPE intervienne tous les jours, parfois plusieurs fois dans la même journée. Il accompagne les péripéties de ces classes sauvages, il tente avec les enseignants d'en contenir la spirale anarchique, sachant que ces classes « indomptables » ne sont pour lui que la par-

tie émergée de l'iceberg du désordre scolaire, de l'incivilité généralisée, de la violence souterraine qui, dans chaque classe, à tout moment, peut surgir et faire basculer un climat de sérénité patiemment construit.

Il serait difficile de faire une typologie de ces classes. Ce ne sont pas forcément des classes surchargées. Des petites unités de huit élèves peuvent ressembler à l'enfer, pour les enseignants comme pour les élèves. Ce sont en général des classes où le leadership institutionnel a disparu au profit d'un fonctionne-

Au final, à part les « bouffons », personne ne croit plus à la promesse de l'école.

ment maffieux dominé par quelques élèves qui se disputent le pouvoir et qui s'entendent au détriment de leurs victimes : tantôt l'enseignant, tantôt les élèves soumis. Mais pas moyen de savoir quoi ce soit. La loi du silence est absolue. On ne peut savoir que ce que l'on voit soi-même ou ce qu'en disent les enseignants confrontés à ces tensions et au mépris ostensible des enjeux scolaires.

Parmi les causes de ces situations limites, les carences éducatives, le déficit de repères et d'images parentales, le dérèglement social et économique, le spectre du chômage, l'illusion du vedettariat et de l'argent facile, la culture de la dérision, sans oublier le fonctionnement stakhanoviste du collège, avec sa norme d'excellence réservée aux meilleurs et lunaire pour les élèves fragiles. Au final, à part les « bouffons », personne ne croit plus à la promesse de l'école. Les incivilités, l'insolence, la banalisation de la transgression sont les nouvelles figures de la révolution du mépris. Alors, que faire ?

Dans les moments chauds, punir s'impose. Quand la transgression ou l'insolence sont allées au plus haut,

la sanction est le seul moyen, pour l'institution, de sortir honorablement de l'incident. Une exclusion de trois à huit jours, un symbole à la mesure de l'évènement et de l'émotion qu'il suscite.

Dans les cas extrêmes, ce sera un moyen de gagner du temps. On exclut quelques énergumènes gênants pour intimider la classe et restaurer provisoirement un climat pédagogique perdu. Ces mesures, d'ordre conservatoire, exigent une concertation de l'équipe pédagogique initialisée par le tandem CPE et professeur principal. L'enjeu est d'agir collectivement face aux difficultés rencontrées. Harmoniser la pratique pédagogique. Dans la crise, l'accord est immédiat. Même les enseignants les plus charismatiques, ceux qui arrivent à maîtriser la classe, acceptent de sacrifier quelques énergumènes pour sauver ce qui peut l'être.

Dans le quotidien, avec des situations moins graves, le CPE fait de la gestion socioéducative. La mauvaise classe, c'est alors ce qu'en disent les enseignants qui en souffrent. La classe « pourrie » où tout travail continu est rendu impossible. L'indiscipline se conjugue avec l'activité pédagogique, sur une deuxième scène : celle des conflits et chahuteries entre élèves, avec leur florilège d'insultes, d'incivilités, d'interpellations, de jets d'objets qui atterrissent jusqu'aux pieds de l'enseignant. Dans ce contexte d'étouffement et de promiscuité, la tension explose en éclats de voix, insolences, récriminations et finalement exclusion de cours accompagnée d'un rapport de l'enseignant.

PUNIR ET PARLER

Au collège, le CPE est sur la brèche des exclusions de cours. Notamment avec la mauvaise classe. Le CPE ne s'interroge pas sur la légitimité de cette punition : après avoir prévenu les parents, dans un temps différé, il reçoit l'élève dans son bureau. Il s'agit alors de justifier la punition et d'en mesurer les conséquences. Cet échange médiateur sur les causes perturbatrices est fondamentalement éducatif. Il peut se prolonger par une fiche de suivi à faire signer par les ensei- ■■■

2. Autour de la classe

gnants. Certes, l'entretien ne transforme pas l'élève, mais il met des mots sur son comportement fautif, la parole le construit. Elle lui évite, si le choix est encore possible, l'enfermement dans un rôle transgressif et les premiers pas dans une carrière déviante.

Dans certains collèges, les élèves exclus de cours sont envoyés pendant deux heures vers une cellule d'accueil prise en charge par un assistant d'éducation spécialisé. Ce dispositif d'accueil peut recevoir plusieurs élèves en même temps : chacun doit s'expliquer comme chez le CPE, mais il doit aussi rattraper les leçons perdues et faire reconnaître son travail par l'enseignant. C'est une façon de liquider l'incident. La cellule d'accueil des exclus a la même fonction éducative que l'entretien dans le bureau du CPE, elle renoue la chaîne du langage. Mais elle a en plus une fonction pédagogique. Cette cellule répond au principe de la sanction inclusive, mais elle peut générer des malentendus quand les enseignants se délestent de leurs élèves sans motif disciplinaire, ou quand certains élèves y trouvent un refuge relationnel. Il y a donc des difficultés dans le concept de cet accueil pour qu'il reste une sanction et non un lieu d'accueil banalisé.

LA MÉDIATION OU L'ANOMIE

Garantir l'exclusion, la rupture symbolique du lien pédagogique, mais sans décharger l'élève de la contrainte scolaire. Donc pas de retour en cours en catimini : l'enseignant doit valider son travail et autoriser l'élève à reprendre sa place.

Cette prise en charge pourrait être étendue, à condition de trouver la bonne personne et d'oser responsabiliser les assistants d'éducation en les sortant de la simple surveillance. L'accueil des exclus de cours a vocation à libérer le CPE de l'urgence. Mieux encore, il restitue au CPE sa vraie fonction : faire de l'éducatif, intervenir préventivement dans les classes et notamment dans les plus difficiles.

À côté du travail individuel, et avec la collaboration du professeur principal, le CPE planifie des séances collectives en classe. Le but : distiller l'institutionnel, faire de la médiation la meilleure réponse au développement de l'anomie scolaire. Dans l'heure de vie de classe, le CPE pré-



cise aux élèves leurs droits et leurs devoirs en matière de scolarité, de travail et de comportement. Il ouvre un espace de dialogue où les élèves s'expriment et débattent avec les adultes sur la loi, la norme, le respect de l'autre. Débat qui explicite l'intransigeance du collège à faire respecter l'ordre dans la vie scolaire. Un ordre qui ne tombe pas d'en

élèves préfèrent s'arranger entre eux plutôt qu'avec un adulte. Les protagonistes signent leur accord sur un cahier. L'effet direct de la médiation est certes modeste, mais son impact est plus large, car il affiche la volonté institutionnelle de l'établissement.

Enfin, notons que les niches de l'innovation s'installent aussi dans les vides de la personnalisation pédagogique, grâce à l'accompagnement éducatif, le soutien, les études dirigées, l'école ouverte, l'aide à l'orientation et au partenariat avec la politique de la ville.

L'effet direct de la médiation est modeste, mais son impact est plus large, car il affiche la volonté institutionnelle de l'établissement.

haut, mais résulte de la discussion. L'enjeu est préventif : élaborer des règles de vie collective, poser les conditions d'un apprentissage de la citoyenneté. Contractualiser avec les élèves eux-mêmes l'évaluation des compétences sociales et d'autonomie du socle commun. Mais aussi punir si besoin. Note de vie scolaire et sanction sont les deux limites de cet espace normatif construit.

Dans quelques collèges, le CPE va plus loin en dégageant dans chaque classe des « médiateurs élèves » capables de résoudre des petits conflits qui, faute d'intervention rapide, peuvent dégénérer en violences. Ces élèves sont formés par le CPE et ils contribuent à fluidifier le climat scolaire. Cette innovation est étonnante, mais elle fonctionne : les

Dans tous les cas, la question des classes difficiles déborde l'espace pédagogique de la classe en élargissant trois obligations : la dynamique collective des acteurs, y compris les élèves, l'appui du CPE et des auxiliaires d'éducation, la recherche d'innovations pour régénérer le cadre institutionnel de l'établissement. ■

CHRISTIAN VITALI

CPE et IUFM de Basse-Normandie



Apprendre à commencer

Xavier Dejemeppe, Marc Degand. Deux formateurs d'enseignants qui ont eux-mêmes bien connu des classes difficiles proposent leurs analyses et des exemples d'activités de formation pour les enseignants débutants.

La question de la difficulté s'est imposée à nous dès l'entame de nos carrières respectives dans l'enseignement, et ce mot « entame » nous paraît ici tout à fait à propos dans le sens qu'en donne le Robert : « Couper en incisant, blesser, égratigner... Couper (quelque chose d'intact) en en retranchant une partie. » C'est que nos débuts dans ce métier devaient entamer pas mal de nos rêves et de nos représentations. Nous allions tous deux faire nos premières armes dans ce qu'on nomme pudiquement des écoles difficiles : une école en discrimination positive¹ du centre de Bruxelles pour l'un, pour l'autre une école professionnelle du grand Charleroi (ville dont la réputation, difficile également, a sans doute traversé les frontières). On se figure l'hiatus qui existait entre la réalité et les conceptions qu'avaient les jeunes enseignants frais émoulus que nous étions (du latin *emolere* : moudre entièrement, mais aussi aiguïser sur la meule, affiler).

L'AUTRE CÔTÉ DU MIROIR

À nous aujourd'hui d'être des éboueurs, dans une école normale où les futurs enseignants de collège sont formés en trois ans (bac + 3), tandis que les collègues de niveau lycée sont, eux, formés à l'université (bac + 5). Comment aborder les difficultés liées à la profession en formation initiale ? Comment les travailler, les dépasser ? Comment préparer nos étudiants à aborder les écoles, les classes, les élèves dits difficiles ? Cette question du comment passe par un travail de compréhension et d'analyse du pourquoi.

Dans l'action, ce qui est difficile, c'est ce qui, à un moment donné, ne correspond pas à nos compétences, nos habiletés, nos schèmes d'action, ce qui pose un problème

inattendu ou d'une telle complexité que nous ne sommes pas préparés ou que nous n'avons pas les outils adéquats ou suffisants pour l'affronter. Lorsqu'ils passent de l'autre côté du miroir, nos étudiants vivent le même hiatus que celui que nous avons nous-mêmes vécu. La difficulté naît avant tout de la différence entre ce qui est attendu et la réalité, entre l'image d'une profession vue du côté des usagers (que nous avons tous été pour ce qui est des métiers de l'école) et du côté des professionnels : une question de représentation que nous tentons de travailler au travers de diverses activités.

Par exemple, dans un cours intitulé « identité enseignante » (quinze

Une réflexion collective sur le sens de la fiction et sur son rapport avec le réel.

heures en première année de formation), nous consacrons un module de huit heures à l'exploitation pédagogique de documents qui montrent une certaine image de l'école. Nous commençons par une activité classique centrée sur l'image que les étudiants ont du professeur via la réalisation d'un blason, d'affiches, de questionnaires sur ce qu'est un bon professeur, du partage des souvenirs de chacun, de comparaisons avec d'autres métiers, etc. Puis nous abordons la représentation du métier d'enseignant sous l'angle plus large de l'école et de la société. Nous travaillons alors sur des fictions littéraires ou des témoignages (*La Place*, *Journal d'un prof de banlieue*, *Les Ritals*), sur des œuvres cinématographiques (*Entre les murs*, *La Journée de la jupe*, *Les Choristes*, *Le Plus Beau Métier du monde*, *L'Instit*), des documentaires comme *Madame la Principale* ou des spectacles d'humoristes (Gad Elmaleh, Kev Adams, Isabeau de R), des couvertures de magazines et d'articles particulièrement accrocheurs (*L'Express*, *Le*

Point, *Télé-Moustique*, *Le Vif*, etc.).

Nous commençons toujours ce module par une réflexion collective sur le sens de la fiction et sur son rapport avec le réel. Qu'il s'agisse d'autobiographies, de romans, de journaux intimes, de films ou reportages, il n'y a jamais un calque du réel, mais bien une recomposition : il faut en tenir compte et ne pas traiter trop rapidement comme des bouts de réel ce qui relève d'une intention de communication. Certains films catastrophes sur l'enseignement donnent ainsi l'impression (très contreproductive pour un public d'enseignants débutants) que pour faire face à une classe difficile, il faut des vrais mecs à qui on ne la fait pas. Ainsi ces classes ingérables (voir le fameux film culte *Esprits Rebelles*) où le professeur qui réussit n'a aucune formation : il suffit de transférer au champ scolaire des qualités personnelles et des compétences acquises ailleurs (par exemple quand le personnage est une ex-G.I. !). En somme, n'importe qui peut faire le métier comme il l'entend pour peu qu'il manifeste une autorité naturelle, du pragmatisme et de l'empathie.

TEMPÉRATURE IDENTITAIRE

Nous poursuivons par le visionnage d'un sketch très connu de Gad Elmaleh (mais cela pourrait tout aussi bien être Kev Adams, François Pirette, voire Coluche) dans lequel l'humoriste tourne en dérision l'enseignement des mathématiques, de la musique, des langues modernes. Cette prestation de l'artiste devant un public conquis nous sert de point de départ à une discussion sur l'école. Quel sens a-t-elle ? Que faut-il y apprendre ? Quels sont les rôles des professeurs ? Et nos étudiants, futurs professeurs, pourquoi rient-ils de si bon cœur ?

Ces activités de formation permettent une prise de température identitaire : les étudiants mesurent la distance entre leurs représentations et leurs motivations initiales (j'aime les enfants, les adolescents, j'aime les maths, le français, les sciences, etc.) et la réalité du métier : faire apprendre, gérer les groupes même difficiles, accepter le ■■■

¹ Système équivalent aux ZEP en France.

2. Autour de la classe

■■■ plaisir et la souffrance, comprendre ces images qui collent à la peau des professeurs. Sans surprise, dans la représentation initiale du métier, la dimension de la transmission occupe une place prépondérante : tout ce qui vient perturber le maintien du cadre dans lequel peut se dérouler cette transmission sera ressenti comme une situation difficile et le début de carrière se vit sur le mode de l'inquiétude. Le grand débutant se place dans des stratégies de survie face au groupe et il faudra un peu de temps pour que, au fil de la carrière, les préoccupations se déplacent du comment survivre au comment enseigner efficacement.

L'OBSTACLE DE LA NOSTALGIE

Mais, alors que ce cadre a longtemps eu une forme d'évidence et constitué un socle puissant sur lequel s'appuyaient les acteurs, il s'est effrité dans le dernier quart du XX^e siècle. La question de la représentation prend ici une dimension systémique. Le système éducatif est en phase de rupture et de mutation : allongement de la scolarité obligatoire, accentuation de la formation générale dans les filières professionnelles, hétérogénéité croissante des publics. Le brouillage et la complexité apparaissent dans le champ scolaire, rendant très difficile le travail des acteurs de terrain qui ne savent plus à quelle valeur se raccrocher dans cette période de grande incertitude^[2]. Devant l'affaiblissement de la force structurante du cadre, la tentation de se replier par nostalgie vers le bon sens des temps passés est, sans doute, un obstacle majeur. La vision nostalgique d'un métier mythifié est donc à prendre à bras-le-corps en formation initiale, au moyen par exemple d'analyses de pratiques.

Nous sommes cette fois en deuxième année, après un stage d'enseignement. Nous proposons aux étudiants quelques cas concrets (voir encadré « *Scream*, ou bien *Les 400 coups* »), de préférence des récits qui mettent en évidence des processus transversaux ou didactiques assez classiques qu'ils devront examiner pour y dégager les mécanismes en jeu : aspects pédagogiques, sociolo-

giques, didactiques, dynamique de groupe, etc. C'est bien entendu un objectif de formation qui doit armer le regard, donner des cadres conceptuels à propos de phénomènes centraux dans une classe, qu'ils soient d'ordre individuel ou collectif, cognitif, affectif ou relationnel.

Les étudiants doivent donc accepter de commencer par débiter. Avec humilité. La formation initiale, c'est une évidence, ne parviendra jamais à former des praticiens immédiatement chevronnés. Les formateurs doivent bien le comprendre aussi et accepter qu'ils diplômèrent de bons débutants qui ont encore une marge de progression et un potentiel à développer dans les équipes qui les accueilleront. Un travail important sur les représentations et les valeurs, tel celui esquissé ici, devrait toutefois permettre d'améliorer la maîtrise de l'inquiétude et de l'émotivité autour des premières prestations de terrain et atténuer ainsi le choc de

la réalité. Des apports théoriques comme les modèles de développement professionnels enseignants fondés sur l'inquiétude^[3] ou, sur un plan plus macro, une analyse du système et de sa dimension, notamment sociohistorique, peuvent également aider les grands débutants à comprendre, réfléchir et travailler leurs difficultés. Ces difficultés persisteront, mais prendront sens au fil des ans, des expériences et du développement professionnel. ■

XAVIER DEJEMPE

Psychopédagogue, professeur à la Helha (Haute école Louvain-en-Hainaut)

MARC DEGAND

Directeur des départements pédagogiques de Mons et Lovreval de la Helha

3 A. Wheeler, « La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude », in *Devenir enseignant*, Les Éditions Logiques, Québec, 1992.

Zoom *Scream*, ou bien *Les 400 coups*?

Dans *Journal d'un professeur de banlieue*, Jean-François Mondot raconte son dernier cours avec une classe qui lui a donné du fil à retordre durant toute l'année ! Il a décidé de passer un film à ses élèves : « *J'arrive tout faux avec ma cassette des 400 coups sous le bras. Mais Nora a amené Scream, son film d'horreur. Les élèves : — On veut voir Scream, on veut voir Scream ! Moi : — On verra le film que moi j'ai amené. J'ai été assez gentil pour accepter de passer un film [...]. Au bout de cinq minutes, sur vingt-sept élèves il y en a deux qui regardent. Le bide. Je suis déçu, furieux, accablé [...]* » (éditions J'ai lu, p. 205-506).

Que peut-on dire de cette situation ? Après une discussion en petits groupes, et sans épuiser l'analyse, nous proposons cette grille de lecture en trois points : Quelle est la place du désir de l'autre, surtout lors d'une activité un peu hors norme comme le dernier cours de l'année ? La culture adolescente est une réalité plurielle aujourd'hui : films, musiques, modes vestimentaires liées aux marques, communications, langage, etc. S'y intéresser sérieusement devrait faire partie de la formation initiale et continuée des enseignants. Tout en n'oubliant pas qu'une meilleure compréhension

de ces phénomènes ne signifie pas un renoncement à nos propres valeurs d'adultes. Il y a sans doute une ambiguïté avec ce média (film documentaire) lorsqu'on veut l'utiliser en classe : passe-temps ? Récompense ? Outil didactique ? Moyen de pression ? Valeur éducative ? Quelle dimension nouvelle acquiert un film dès qu'on le sort de notre salon pour devenir un objet scolaire ?

Puis les étudiants proposent leurs situations : évaluations contestées, classes trop calmes et donc difficiles, blocages avec l'un ou l'autre élève, improvisation d'une sanction qui devrait rester éducative, justification incessante du sens des apprentissages, etc. En plus des recettes et des bons conseils que nous pouvons proposer, il y a au moins une double démarche à initier auprès de ces jeunes étudiants : comprendre le système dans lequel ils vont enseigner (je ne suis pas responsable de tout, mais je peux néanmoins agir sur certaines choses) ; travailler de soi sur soi, pour mieux comprendre son propre fonctionnement (mes représentations, ma gestion des émotions, etc.).

X. D., M. D.

2 Jean-Louis Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, éditions De Boeck Université, Bruxelles, 2000.



3. Faire apprendre, quand même

Vous avez dit facile ?

Frédéric Teillard. Une exposition d'un parcours compliqué avec une classe de 2^{de}, en dix tableaux. Le chef d'orchestre n'est pas toujours très à l'aise, mais est tout de même applaudi au final.

■ **Tableau 1. Lycée D. Septembre.**

Je reçois mon emploi du temps. Je suis professeur principal de la 2^{de}. Je ne voulais pas être professeur principal. Tant pis, allez, haut les cœurs ! Avec trente ans de métier, ça va être un jeu. Un peu prenant, mais pas difficile. C'est comme pour les recettes. Facile. Bon marché (l'indemnité n'est pas luxueuse). Préparation : Quinze heures. Cuisson : Trente heures.

■ **Tableau 2. Salle des professeurs. Octobre.**

« Dis donc, tes 2^{des}, il faut que je te parle de tes 2^{des}, je n'en peux plus. Tu y arrives, toi ? Et en plus, ils sont nombreux. », « Ah ! Je suis contente de te voir, tes 2^{des}, ça ne va pas du tout ! Romain, il est complètement allumé, non ? Et les deux tiers de la classe à peine moins que lui ! », « Tiens, il y a la documentaliste qui te cherche, elle a exclu tes 2^{des} du CDI hier après-midi. »

Deux ou trois fois par semaine, je trouve aussi des rapports dans mon casier. Ils mentionnent retards, insolences, bavardages, devoirs non faits, absences, tricheries, bagarres, téléphones portables, livres oubliés. Quelques lignes écrites dans une exaspération qui trouve parfois l'orthographe ou tord le lexique. Je demande une sanction énergétique !

■ **Tableau 3. Salle de classe. Octobre.**

Je ne peux que constater.

L'entrée en classe est bruyante. La salle de classe n'est qu'un prolongement du couloir, lui-même un appendice de la cour de récréation et du trottoir. Il faut cinq à dix minutes pour parvenir à une forme incertaine de calme. Pour obtenir de

La salle de classe n'est qu'un prolongement du couloir, lui-même un appendice de la cour de récréation et du trottoir.

la plupart des élèves l'attention que je leur demande, ou qu'ils cessent de parler, trois remarques sont nécessaires, pas moins. Je n'existe qu'à la troisième fois. Deux coups pour rien. Deux fois rien.

À la fin de l'heure, des deux heures, je suis épuisé, je me précipite à la cantine, je me remplis.

■ **Tableau 4. Bureau de la conseillère d'éducation. Octobre.**

Encore un vol. La semaine dernière, une trousse a disparu. Cette fois, c'est un MP3. Hier, une bagarre. La CPE n'en peut plus. Des filles viennent se plaindre du comportement de certains garçons. Les professeurs se plaignent du comporte-

ment de certains élèves. Les élèves se plaignent du comportement de certains professeurs.

Tout le monde se plaint.

■ **Tableau 5. Un peu partout au lycée, et chez moi. Novembre.**

Je travaille dans l'urgence. Je règle tout au coup par coup. Prévention, répression, consternation. Un téléphone aux parents par-ci, une heure de colle par-là. J'engueule les élèves. Individuellement. Collectivement. Je leur fais la morale, c'est du suicide scolaire, jeunes gens, vous ne passerez pas en 2^{de}, euh, pardon, en 1^{re}. Est-ce que c'est ça que je pense, qu'ils ne devraient pas être en 2^{de} ? Je me drape dans ma dignité trouée, je colle les bouts de ma pédagogie défectueuse, je m'accuse, est-ce que je les ai assez fait travailler en groupe ? Est-ce que c'est parce que je ne voulais pas être professeur principal et qu'on m'y a mis de force ? M'y a mis, ah ! Je ne suis jamais allé à Miami mais là, ça me fait envie, n'importe quoi, même Miami... « Dis donc, tes 2^{des}... » Je fuis la salle des professeurs. Je fuirais bien la classe.

Le conseil de classe a lieu dans trois semaines. J'explique à la classe comment je leur propose de le préparer, c'est une vieille recette du cuisinier expérimenté que je pense être : nous mettons en place un jeu de rôle dans lequel les élèves de la classe se répartissent les rôles de tous les participants au conseil, les professeurs, les délégués ■■■



3. Faire apprendre, quand même

■■■ parents, élèves, la CPE, le proviseur. Nous jouons le tour de table préliminaire où chacun s'exprime sur la classe, sous la présidence du proviseur qui distribue la parole et note la synthèse. Aucun cas individuel n'est évoqué. Je confie aux délégués le casting: ils ont à charge de trouver des candidats et de me donner dans une semaine la liste des acteurs correspondant aux divers rôles.

Je fais cela depuis des années, avec un succès qui ne s'est jamais démenti. Mais cette fois, une semaine plus tard, les délégués viennent me voir: « *Presque personne ne veut jouer, Monsieur.* »

Cela ne m'était jamais arrivé. Une classe difficile est une classe qui met les professeurs en difficulté.

■ **Tableau 6. Sur mon vélo.****Novembre.**

Je glisse dans le petit matin. Je rêve. Je commence par eux. Je les imagine, là, devant moi, en classe, avec moi. Soudain surgit l'hypothèse qu'ils sont aussi malheureux que moi. Qu'ils n'en peuvent plus, eux non plus, de ce qu'ils font, de l'image qu'on leur renvoie. Qu'il faut penser ensemble. Que c'est le moment de s'asseoir et de penser ensemble, à égalité. Que c'est à moi d'organiser ça!

■ **Tableau 7. En classe.****Novembre.**

Ils écrivent. Je leur ai dit ça: « *J'imagine que vous n'en pouvez plus. Nous allons tâcher de nous en sortir ensemble.* » Je leur ai demandé de tracer deux colonnes sur une feuille blanche et anonyme. À gauche, ce qu'ils identifient comme problèmes, comme difficultés. À droite, ce qu'ils envisagent comme réponses, comme pistes de réflexion. Ça restera entre eux et moi. Je vais les ramasser, les classer, les dactylographier, mettre au point un document qu'on lira ensemble. Je les regarde écrire. Je n'ai pas de peine à réaliser qu'ils y vont, à fond.

■ **Tableau 8. Chez moi.****Novembre.**

Je rentre ça dans l'ordinateur. Ça, c'est énorme. Ça m'émeut. C'est pensé. Ça me frappe par l'implication, la lucidité, l'humour parfois aussi. Les élèves perturbateurs, il faut juste les jeter par la fenêtre, mais après les avoir découpés en

rondelles, parce que les fenêtres ne s'ouvrent pas assez grand pour les laisser passer intégralement.

Je tente de classer. Du côté des élèves, des professeurs, de l'administration, de l'institution. Je produis un document de deux pages serrées, à gauche les difficultés repérées: les bavardages, la mésentente, les humiliations, les injustices, l'absence de travail, le climat de défiance sont les plus fréquemment cités; à droite les pistes de réflexion: une participation plus active au cours, davantage de travaux de groupe, des temps de réflexion commune, de la souplesse dans l'évaluation, de la reconnaissance, des exigences élevées mais exprimées dans le dialogue. Je mets en forme un diaporama à destination de la classe.

■ **Tableau 9. En classe.****Novembre.**

Je projette le document dans un silence de cathédrale. Un murmure s'élève parfois, un rire s'échappe. Je leur demande ce qu'ils en pensent. Tout est là. Et quoi en faire? « *Le distribuer à tous les professeurs de la classe.* ». Comment? « *Au conseil de classe qui a lieu dans une semaine.* ». Au proviseur aussi? « *Oui. À tout le monde.* ». Avec un mot qui mette le document en perspective, et qui alerte sur les dangers qu'il y aurait à l'utiliser comme une arme, vous avez dit ci, vous avez écrit ça. Ils ne veulent pas que ça se retourne contre eux. Moi non plus.

■ **Tableau 10. Lycée D. Février.**

Tout le monde, professeurs, élèves, CPE s'accorde à penser que la classe de 2^{de} 2 a changé. Profondément. Je ne trouve plus de rapports dans mon casier. Certaines heures, en fin de journée ou de semaine, et en classe entière, restent fatigantes, mais c'est sans commune mesure avec la situation du premier trimestre.

Retour en arrière. Au conseil de classe, vingt élèves sur trente-cinq ont été avertis. Dans la semaine qui a suivi, j'ai appelé chaque famille, pour l'informer des décisions prises au conseil et demander que quelqu'un soit présent à la réunion de remise des bulletins. J'ai fait le plein. Cent pour cent des parents. Une première dans ma carrière. La semaine qui a suivi le conseil n'a pas été facile. Certains collègues m'ont dit qu'ils avaient été choqués par ma démarche, scandalisés par-

fois même. Je les ai écoutés, j'ai défendu mes convictions. Certains élèves ont été maladroits, affirmant qu'ils avaient fait le travail de réflexion, ou payé leurs erreurs par un avertissement du conseil et que c'était aux enseignants, maintenant, de changer. Je les ai repris, recadrés. Je me suis demandé si je ne m'étais pas planté complètement, mis tout le monde à dos. Heureusement, les vacances sont arrivées. Et la 2^{de} 2 a changé.

L'opérateur principal de ce changement, de mon point de vue, ou ce qui l'a rendu possible, se situe au tableau 6 de ma petite comédie dramatique.

Comment dire?

Certes, il y a des textes. Sur les missions du professeur principal par exemple, ou une abondante littérature sur la gestion de classe, la difficulté. Oui, il y a des outils. Les formations (j'en ai animé beaucoup) permettent de les transmettre ou de les coélaborer: le jeu de rôle, la médiation par l'écriture, la conduite de l'heure de vie de classe ou du dialogue. Bien entendu, il y a aussi un investissement quantitatif, en temps, en énergie, en direction de la classe, des parents d'élèves, des collègues. On ne peut nier qu'il y ait encore le travail d'équipe. Mais tout cela ne prend pas, ne sert presque à rien si ne se produit pas, à un moment donné du travail avec une classe difficile, un changement de posture intérieure, un glissement, celui que je situe sur mon vélo et qui m'a fait passer d'une logique du « contre eux » à une logique du « avec eux », d'une position d'autorité à une position d'accompagnement, d'une situation d'affrontement à l'expérience d'une rencontre, de l'exercice du voir (je vois que ça ne va pas) à celui de l'écouter (j'écoute ce qui ne va pas), d'un questionnaire sur le faire à une interrogation sur l'être. ■

FRÉDÉRIC TEILLARD

Professeur de lettres en lycée, à Paris, et écrivain. Il anime par ailleurs des groupes d'analyse des pratiques à destination des enseignants, des formateurs et des éducateurs.

BON À SAVOIR

Le titre de cet article est un hommage à ma Belgique natale, où l'on dit: « J'ai facile, j'ai difficile », là où nous, Français, dirions: « Je n'ai pas de mal, j'ai du mal. »

Labuche et les 6^e3 sauvés par le Colvert

Emmanuel Gunther. Il n'y a pas de secret : mettre les élèves au travail, c'est encore la meilleure façon de les occuper. Pas si simple...

Au mois de juin, tout avait été préparé : un superbe projet de travail interdisciplinaire en 6^e autour d'un journal, une équipe de cinq enseignants, une insertion dans le travail de liaison CM2-6^e, le choix de travailler sur le thème choisi pour l'année dans le cadre du réseau d'éducation prioritaire : la ville.

Hélas, la rentrée fut difficile. Comme certains d'entre nous l'appréhendaient, la classe à projet avait été constituée de manière très homogène : avec un très grand nombre d'élèves en échec scolaire, quasiment aucun élève moteur, de très gros problèmes de comportement en classe. Par ailleurs, nous avions demandé à ce qu'une salle soit dédiée à cette classe pour que les enseignants se déplacent, pas les élèves. Mais les contraintes logistiques qui ont découlé de ce dispositif ont beaucoup dérangé de nombreux collègues. Ça allait à l'encontre de leurs habitudes de travail (un prof, une salle). Nous avons passé les premières semaines à gérer avec de grandes difficultés notre groupe d'élèves. Le découragement était de mise, en particulier à la suite du voyage d'intégration, au cours duquel le groupe s'était fait remarquer comme étant le plus pénible de tous. Sa réputation et le bruit des différentes bêtises faites par les 6^e3 nous avaient précédés à notre retour au collège.

TALENTS INSOUÇONNÉS

Mais, bon an mal an, nous avons tenu bon. Nous avons tenu nos premières conférences de rédaction et les élèves ont commencé à accrocher au projet. Peu à peu, ils ont quasiment tous trouvé leur place, révélant parfois des qualités insoupçonnées dans des domaines très variés : graphistes, journalistes, intervieweurs, techniciens pour la webradio, etc.

Je me souviendrai longtemps de cet élève, appelons-le Labuche, en grande difficulté scolaire. Labuche

s'endormait souvent sur sa table au bout d'une demi-heure de cours, et s'emportait parfois très violemment quand on lui faisait une remarque. Labuche s'est révélé, pendant les séances de travail de groupe, être un vrai leader. Avec beaucoup d'autorité, calmement, il se montrait capable de recadrer, de remotiver ses camarades et de les guider pour qu'ils avancent efficacement dans la réalisation de leurs tâches.

Un autre élève, appelons-le Sharif, est un petit caïd du quartier, chef de bande de 11 ans faisant peur aux élèves de 3^e. Je ne l'avais jamais vu

Sharif s'est soudain passionné pour un article sur la mythologie qu'il avait été chargé de rédiger.

faire le moindre effort pour travailler. Sharif s'est soudain passionné pour un article sur la mythologie qu'il avait été chargé de rédiger. Il est devenu la référence de la classe dans le domaine de la mythologie. Je l'ai vu participer à un quiz de culture générale organisé au collège, presque deux ans plus tard. Il a trouvé de nombreuses réponses, et son équipe, composée de nombreux anciens de sa classe de 6^e, a remporté plusieurs épreuves haut la main.

Peu à peu, au cours de l'année, la classe a progressé. L'Infernale 6^e3 est devenue la 6^e Colvert. Au début de l'année, quand je surveillais les élèves situés dans la partie droite de la classe, une bagarre ou un vol de matériel survenait systématiquement dans la partie gauche. Quelques mois plus tard, j'ai pu avoir la satisfaction, pour un travail de mathématiques et de sciences pour le journal, de pouvoir arriver au CDI avec la classe et dire : « Vous savez tous ce que vous avez à faire, nous avons préparé ça ensemble. » Et les élèves de se répartir dans la salle, former des groupes et se mettre au travail. Sans autre

intervention de ma part. Il s'agissait de concocter le numéro du Colvert spécial sciences, qui contient des devinettes, un reportage sur une exposition sur la police scientifique, une page sur les savants grecs (suite à un cours de maths-histoire géographie), une interview sur les problèmes ouverts en mathématiques, un dossier astronomie.

Un point pour lequel je me suis toujours battu, dès le départ du projet : il fallait que notre travail porte sur du contenu pouvant être inscrit dans les horaires disciplinaires et entrant donc dans le cadre des programmes. C'est ainsi que, par exemple, le dossier sur l'astronomie reflète le travail fait en classe sur la gestion de données (recueil et mise en place des données nécessaires à la mise en œuvre du projet sous forme de tableau) ; sur la proportionnalité (travaillée auparavant) réinvestie avec la notion d'échelle ; sur les grands nombres, les ordres de grandeur, les unités de mesure de distances. Le problème ouvert, découvert lors de l'interview menée à l'aide des réseaux sociaux a été effectivement traité, en plusieurs étapes et avec des interactions avec le professeur qui l'avait proposé, puis ensuite avec d'autres classes du collège et des écoles du secteur.

C'est Labuche qui s'est chargé de mettre en place ses camarades pour la photo de couverture. Les élèves de la classe avaient découpé et décoré les planètes du système solaire, à l'échelle. Pour la photo, chacun tient une planète ou une étiquette indiquant le nom d'une planète, devant un grand soleil réalisé sur le mur, à la même échelle.

Et je pense que la plupart d'entre eux seraient capables de vous expliquer pour quelle raison nous avons pu tenir compte de l'échelle pour la taille des planètes et du soleil, mais pas pour les distances. « Il faudrait aller faire la photo sur le terrain de foot, monsieur, et on verrait pas les planètes, elles seraient trop petites. » ■

EMMANUEL GUNTHER

Professeur de mathématiques en collège Éclair

L'arbre et la forêt

Jacques Méard, Françoise Bruno. Une des dimensions de la difficulté, c'est qu'elle focalise l'attention de l'enseignant sur le visible, les problèmes de comportement, parfois au détriment de l'invisible, les apprentissages qui ne se font pas, voire le décrochage.

« **D**e 10 h à 11 h, c'est le premier groupe, tu verras, ce n'est pas trop mal. Mais de 11 h à 12 h, dans le deuxième groupe, c'est là qu'il y a des décrocheurs. » C'est ainsi qu'un enseignant de technologie d'un de ces collèges où nous menons une recherche sur la prévention du décrochage nous a présenté sa classe de 4^e. Dans les semaines qui ont suivi, nous avons en effet relevé que la seconde demi-classe était beaucoup plus agitée que la première : un niveau sonore important, des interruptions de cours fréquentes, des conflits ou menaces de conflits en permanence. Un élève monopolisait en particulier l'attention de l'enseignant. Ses écarts de conduite étaient à l'origine de rires, d'échanges bruyants et entraînaient d'autres élèves à diverses petites transgressions.

Ceci dit, au fur et à mesure du trimestre, certaines données commençaient à ne plus concorder avec ce tableau de départ. Dans le premier groupe, présumé moins problématique, beaucoup d'adolescents abandonnaient vite le travail demandé, d'autres l'esquivaient à l'insu de l'enseignant, d'autres encore butaient sur des difficultés sans pouvoir les surmonter. En parallèle, dans l'autre groupe, présenté comme décrocheur, la classe était globalement contenue et le niveau des élèves en technologie semblait meilleur. Malgré les perturbations, davantage d'élèves étaient dans la tâche.

L'enseignant n'a guère entendu ces observations qui ne correspondaient pas à sa perception des deux groupes. Il était toujours préoccupé par le second groupe, et plus spécifiquement par la question de l'élève perturbateur. Que faire avec lui ? Appliquer strictement les règles et les sanctions ? Lui accorder un statut spécial dans la classe ? Puisqu'il était perçu comme décrocheur, fallait-il lui accorder davantage d'attention ? Le valoriser publiquement ?

Bref, nos interprétations relatives au décrochage des élèves de cette classe ont insensiblement dévié par rapport à la vision qu'en avait l'enseignant, ce qu'a bien montré un épisode. Au mois de novembre, cet élève difficile ayant interrompu le cours à plusieurs reprises fut sanctionné par l'enseignant. Ne voulant pas l'exclure définitivement ni avoir recours au CPE, il le plaça momentanément dans le couloir, devant la porte de la classe (ouverte pour un possible contrôle visuel) : « *Puisque tu ne veux pas travailler, tu vas sortir un moment.* » Or, cet élève a très rapidement adopté une attitude paradoxale très scolaire, commençant à répondre aux questions que l'enseignant posait à la classe (en voix off puisqu'il était dans le couloir), demandant de façon de plus en plus insistante à revenir dans la

Les objectifs d'apprentissages avaient été masqués par la recherche de réduction des perturbations.

classe « *pour travailler* », s'excusant des perturbations, promettant qu'il se remettrait au travail, « *puisque ce travail l'intéressait* ». En son for intérieur, le chercheur a pensé que, décidément, cet élève s'accrochait beaucoup pour un décrocheur. Mais, là encore, les tentatives pour discuter de cette contradiction avec l'enseignant à la fin de la séance se sont soldées par un silence interrogateur de sa part. Une nouvelle fois, il a préféré discuter de « *l'efficacité de cette sanction* » (l'exclusion temporaire dans le couloir) et de sa possible « *généralisation* ».

Le déclic pour l'enseignant s'est produit à l'occasion du calcul des moyennes trimestrielles. La différence entre les deux groupes était notable (plus de deux points) et, évidemment, au bénéfice du groupe présumé décrocheur. Même l'élève difficile avait obtenu des résultats

acceptables. Ce constat fut à l'origine d'une profonde remise en question de la part de ce collègue. En fait, il a réalisé qu'il travaillait depuis des mois sur la base de deux erreurs. La première consistait à voir toujours un élève perturbateur comme un élève décrocheur et un groupe remuant comme un groupe qui n'apprend pas. Or, ce n'est pas toujours le cas. La seconde consistait à se polariser sur le contrôle de la classe, au détriment d'une réflexion sur ce qui était à apprendre, sur l'évaluation de ce qui était à apprendre, sur les formes d'aide à l'acquisition, etc.

RISQUE DE RÉGRESSION

Résumons : alors qu'il disait se polariser sur la question de la réussite des élèves, alors qu'il voulait améliorer les apprentissages de sa classe, lutter contre le décrochage scolaire, cet enseignant avait finalement fait passer ces objectifs au second plan (et ne les avait pas atteints). Ou, plus exactement, ces objectifs avaient été masqués par la recherche de réduction des perturbations. Les indicateurs de réussite ou d'échec des élèves dans les apprentissages étaient devenus invisibles du fait des déviations d'un élève difficile et des perturbations qu'elles engendraient dans le groupe (rires, bruits, etc.).

La comparaison des moyennes des deux groupes puis le travail d'analyse avec les chercheurs ont permis à cet enseignant de réviser son point de vue, d'envisager des remédiations et de se développer professionnellement de façon importante. Au-delà, cet épisode de notre recherche nous incite à faire deux remarques.

D'abord, dès le début de notre programme de recherche, nous avons observé la non-détection (ou la non-prise en compte) des signes avant-coureurs du décrochage scolaire en collège. Or, ce retard dans la détection semble lié entre autres à la confusion entre le décrochage et les comportements perturbateurs. Pour parler simplement : beaucoup d'enseignants prennent en compte ce qui les tracasse vraiment, c'est-à-dire le risque de dérapage du fait des perturbations d'élèves (surtout des garçons). Cette donnée détourne l'enjeu

de la situation d'enseignement et déplace la négociation sur la nécessité de maintenir sous contrôle ces élèves difficiles. C'est légitime, mais c'est lourd de conséquences sur le plan des apprentissages.

Ensuite, la préoccupation de contrôle, typique des enseignants

débutants, est constatée ici dans l'activité d'un enseignant chevronné. Ce constat ne fait que confirmer d'autres travaux : à un certain degré de difficulté dans la classe, les préoccupations des enseignants, même chevronnés, se tassent, voire régressent. Cela n'est pas sans écho sur l'efficacité et la santé de l'enseignant qui, au bout

du compte, ne parvient pas à faire réussir ces élèves, qui se voit aussi revenir à des problématiques de professionnel débutant. ■

JACQUES MÉARD

Lamhess, université de Nice Sophia Antipolis

FRANÇOISE BRUNO

Adef, université de Provence

Le projet de la classe

Éric Flavier, Sylvie Moussay. Mettre en activité et en projet des élèves, c'est concentrer leur attention, utiliser leur énergie pour, dans le cas de cette classe de 4^e, entreprendre.

« **A**ujourd'hui, c'est une classe qui ne pose plus trop de problèmes du point de vue du comportement des élèves », constate la principale adjointe de l'établissement, en conclusion du conseil de classe du deuxième trimestre de cette classe de 4^e au cours duquel deux élèves « seulement » ont été sanctionnés d'un avertissement comportement. De l'aveu des enseignants et de la direction de l'établissement, on pouvait s'attendre à plus de difficultés, eu égard au profil de cette classe et des élèves qui la composaient. Comment peut-on expliquer ce climat de classe qualifié de « positif » ? Et ceci alors même que cette 4^e est une classe à profil. Elle réunit des élèves difficiles, en situation d'échec scolaire (tous ont une année de retard dans leur scolarité), perturbateurs (nombre d'entre eux étaient repérés comme déviants l'année précédente), absenteïstes chroniques (présentant donc un risque de décrochage scolaire ou d'abandon de l'école dès l'âge de 16 ans).

Cette classe de 4^e fut composée dans la perspective de favoriser la réussite scolaire des élèves sélectionnés, c'est-à-dire leur permettre d'obtenir une affectation souhaitée et non subie, prioritairement au profit de la filière professionnelle plutôt qu'en apprentissage, voire d'une 2^{de} générale et technologique pour les plus raccrocheurs d'entre eux. La particu-

larité de cette classe tient à la mise en œuvre d'un projet spécifique intitulé « entreprise virtuelle ». Il consiste en la création collective par les élèves d'une entreprise virtuelle (en l'occurrence un centre de vacances). À vocation pluridisciplinaire, ce projet doit permettre à plusieurs enseignants de la classe d'y participer par une contribution particulière, en s'inscrivant dans leurs disciplines respectives. Ainsi, le professeur d'histoire-géographie étudie la géographie et les cli-

Séduire les élèves, pour les amener progressivement à reconsidérer leur engagement dans les apprentissages scolaires.

mat pour choisir le lieu d'implantation ; le professeur d'arts plastiques s'attache à la réalisation du logo, de l'affiche publicitaire, des dessins représentant les infrastructures ; la professeure de mathématiques s'investit dans la réalisation des maquettes des bâtiments, en s'appuyant sur le chapitre des volumes, etc. En parallèle, une heure par semaine est consacrée spécifiquement à ce projet, sous la responsabilité des deux porteurs du projet.

Ce projet a été identifié par notre groupe de recherche comme un dispositif local innovant visant à remobiliser les élèves potentiellement décrocheurs sur le travail scolaire. En d'autres termes, l'enjeu sous-

jacent était, par le projet de la création d'entreprises, de séduire les élèves, pour les amener progressivement à reconsidérer leur engagement dans les apprentissages scolaires. D'aucuns diraient qu'il s'agit ici de « donner du sens aux apprentissages ». Pour notre part, nous pensons que l'activité de l'élève est significative dans l'ensemble complexe de l'expérience qu'il vit et qu'il est lui-même l'artisan des connaissances dont il a besoin. Ainsi, nous postulons qu'un tel dispositif est propice aux acquisitions de l'élève à l'école, en ce qu'il initie de nouveaux besoins : l'élève en situation d'échec scolaire se rend compte de son déficit de connaissances dans telle ou telle discipline et voit qu'en s'investissant davantage dans les enseignements, ou plus exactement différemment, il pourra répondre à ces besoins et satisfaire ses motifs d'agir.

RÉSISTANCES

Un tel projet apporte-t-il les réponses escomptées ? Au fur et à mesure de notre étude, les données que nous recueillons montrent d'abord que les élèves opèrent une distinction nette entre les moments consacrés au projet « entreprise virtuelle » et les temps d'enseignement classique. Tout se passe comme s'ils vivaient « deux moments complètement séparés qui n'ont pas de lien ». Au cours du premier trimestre, les élèves s'investissent progressivement dans le projet, mais apparaissent toujours aussi résistants au travail scolaire : leurs résultats n'évoluent pas, les comportements non plus.

Au cours de nos observations, nous avons également pu ■■■

3. Faire apprendre, quand même

■■■ noter que l'investissement des élèves est accepté au-delà des enseignements initialement prévus. Du fait des difficultés scolaires rencontrées par ces élèves et de leur relative lenteur au travail, certaines tâches, comme la conception des maquettes, ont nécessité la programmation d'heures supplémentaires. « *Ils ont rôlé comme pas possible parce qu'ils ne voulaient pas faire une heure sup, mais ils sont quand même venus et dès qu'ils sont rentrés dans la classe, ils n'ont plus rôlé, ils ont super bien travaillé.* » Nous notons aussi un effet miroir, les élèves les plus scolaires faisant preuve d'une certaine résistance alors qu'à l'inverse, le comportement des élèves habituellement les plus indisciplinés évoluant le plus significativement et positivement.

UNE NOUVELLE RELATION

Enfin, en affirmant qu'« *il y a une émulsion dans cette classe, les élèves sont bien unis, il y a une impulsion positive* », les enseignants corroborent nos propres analyses et interprétations des situations de classe. Par la mise en œuvre de ce projet, ils ont eu l'occasion de construire une nouvelle relation avec leurs élèves, dépassant le rapport à la matière scolaire enseignée. Nous pensons que ce point est loin d'être négligeable dans le contexte de l'enseignement en milieu difficile. En effet, par la mise en œuvre d'activités particulières, les enseignants et les élèves ont l'opportunité de construire collectivement une dynamique relationnelle dont les effets dépassent le strict cadre de la création de l'entreprise virtuelle : ils y gagnent de la confiance, une communication plus facile et un climat apaisé.

Au final, il est prématuré, aujourd'hui, de porter un jugement sur l'efficacité de ce dispositif local de lutte contre le décrochage scolaire. A-t-on atteint l'objectif de conduire ces élèves, initialement difficiles et en difficulté, vers la poursuite de leur scolarité, avec une orientation choisie ? Pour répondre, il faudra attendre la fin de l'année de 3^e. Pour autant, le regard porté par les enseignants et l'équipe de direction de l'établissement sur les élèves de cette classe de 4^e à projet a évolué positivement. Ainsi, l'étude de ce cas particulier nous conduit à formuler trois remarques.

La première porte sur la satisfaction des enseignants à l'égard du climat de classe induit par ce dispositif. Ils éprouvent le sentiment de pouvoir mieux faire leur travail en classe, du fait de conditions plus propices. Les élèves apparaissent comme un groupe soudé, dynamique et peuvent être aussi plus prompts à une aide mutuelle en cas de difficultés rencontrées par l'un d'entre eux. À ce jour, les comportements déviants sont en nette diminution.

Cependant, derrière la façade d'un bilan qui semble très positif, subsiste tout de même la difficulté à voir les élèves se mobiliser dans les enseignements disciplinaires tout autant qu'ils le font au cours des séquences de travail consacrées au projet « entreprise virtuelle ». Les enseignants constatent avec regret qu'ils ne retrouvent pas, au quotidien,

élevées, le travail qu'ils fournissent lors des cours n'est pas significativement plus important. Nous pensons cependant que les bénéfices ne sont pas à envisager sous ce seul regard. En effet, procéder ainsi revient à privilégier une analyse des situations de classe centrée sur le savoir scolaire, c'est-à-dire tel qu'il peut être formalisé par l'institution, notamment dans les programmes disciplinaires. Une telle posture rend souvent invisibles de nombreuses connaissances que les élèves peuvent construire à l'école. L'expérience présentée dans ce court texte en est une illustration particulièrement remarquable. Les élèves de cette classe de 4^e ont finalement appris à respecter des règles de vie en collectivité, à travailler en équipe, à coopérer et collaborer, à s'investir dans un projet à long terme, à se répartir le travail et donc à négocier entre eux ; ils ont découvert un nouvel univers, celui de l'entreprise au-delà de celui de l'école, etc. S'ils sont peu formalisés, ces savoirs n'en sont pas moins fondamentaux pour qu'ils se construisent comme les adultes de demain.

Aussi, c'est sans doute pour tout cela qu'en ayant pour objectif de lutter contre le décrochage scolaire, ce dispositif local innovant contribue à ce que des élèves en difficulté soient aujourd'hui un peu moins difficiles. ■

ÉRIC FLAVIER

Universités Nice Sophia Antipolis et Toulon, Lamhess, EA 6309

SYLVIE MOUSSAY

IUFM université de Clermont-Ferrand, laboratoire ACTÉ

Les élèves de cette classe de 4^e ont finalement appris à respecter des règles de vie en collectivité.

l'engouement des élèves, faisant l'aveu d'une certaine impuissance dans l'exploitation, dans d'autres contextes (leurs cours), des acquis réalisés par les élèves dans le contexte du projet. Cela nous incite à interroger les pistes de développement professionnel que nous pourrions leur proposer.

Enfin, à ce jour, ce dispositif semble davantage peser sur le contexte d'enseignement que sur les résultats scolaires des élèves à proprement parler : les notes obtenues ne sont pas significativement plus





À l'université

Entretien avec Marc Romainville. Point de vue d'un expert en sciences de l'éducation doublé de celui d'un vieux briscard habitué à enseigner devant 300 à 400 étudiants.

Comment la profession enseignante à l'université traite-t-elle cette question des classes difficiles ? Est-ce qu'il s'agit des mêmes difficultés que celles rencontrées dans l'enseignement secondaire ?

Marc Romainville : Je ne crois pas que les enseignants de l'université traitent ces questions de manière très différente de nos collègues du secondaire. Par contre, nous observons depuis quelques années une coexistence nouvelle entre des jeunes motivés et engagés dans leur formation et d'autres qui veulent une réussite au moindre coût ou pour des raisons instrumentales (éviter le chômage, par exemple). Pour ce public moins intéressé, je constate une réelle difficulté pour écouter le cours magistral classique. C'est cela qui me semble le plus nouveau pour nous : être confronté à des étudiants pour qui se concentrer est une véritable épreuve, notamment parce qu'ils n'ont plus l'habitude de rester passifs durant deux heures de cours. En ce sens, ils sont les enfants de l'approche par compétences qui s'est installée dans l'enseignement secondaire. Pour peu que le professeur ne soit pas motivant, intéressant, voire passionnant, le décrochage arrive très vite, avec des problèmes d'indiscipline qui sont liés. Pas de vrais chahuts, mais plutôt du bavardage en bruit de fond.

Avez-vous l'occasion de parler de cela entre collègues ?

Oui bien sûr, ce n'est pas du tout un sujet tabou, surtout pour les jeunes collègues et les assistants. Ce sont des questions que l'on travaille même avec eux. Nous avons des dispositifs d'accompagnement qui fonctionnent plutôt bien dans les deux universités où j'enseigne. Et lorsque je suis appelé à suivre un cours, j'indique toujours dans le débriefing quelques données impor-

Ce qui me semble le plus nouveau pour nous : être confronté à des étudiants pour qui se concentrer est une véritable épreuve.

tantes comme la nécessité de bien poser la voix, d'utiliser le micro, de se déplacer, d'envisager des stratégies différentes, etc. Les services pédagogiques forment les jeunes collègues à toutes ces techniques.

Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur ces techniques ?

Les conseils que je donne, j'essaie de d'abord les appliquer moi-même. Par exemple exercer sa capacité théâtrale, savoir être attractif, savoir capter et maintenir l'attention ; gérer la discipline de manière préventive en fixant bien le cadre, en motivant les étudiants pour éviter l'ennui ; soigner ses attitudes et comportements non verbaux : avoir un « enthousiasme contagieux », habiter l'auditoire, privilégier la voix posée et forte et les rythmes variés, etc. ; veiller aux transitions, commencer et terminer à l'heure, avoir ses rituels de débuts et de fin, éviter la monotonie et soigner la fin du cours.

Enfin, le cours oral doit constituer une plus-value par rapport au photocopié, sans quoi les étudiants sont quasi incités à rester chez eux. Le professeur doit donc bien préparer son intervention : des exemples et illustrations, des temps d'exercice, une autre manière d'aborder

le contenu. Il doit donc soigner son début de cours, ses exemples, ses anecdotes. Le maître mot, c'est « préparation » !

Les nouvelles technologies sont omniprésentes aujourd'hui. Cela influence-t-il votre façon de donner cours ?

Je dois dire que beaucoup de mes étudiants sont connectés pendant le cours. J'en profite pour leur faire faire une petite recherche ou pour leur donner un lien à inclure dans leurs notes. Mais je sais aussi que beaucoup en profitent pour rédiger leur courrier, visionner des photos, etc. C'est inévitable. Mais j'ai des collègues qui vont plus loin en faisant de ces nouvelles technologies un auxiliaire pour leurs cours (voir exemple dans l'encadré).

Qu'est-ce qui fait vraiment la différence pour un assistant compétent ou un jeune professeur face à un groupe de 300 étudiants ? Sa formation scientifique, ses connaissances en gestion de groupe, un coaching des collègues, des qualités personnelles, tout à la fois ?

Devant un groupe, une hésitation peut se payer cher. L'improvisation est à proscrire. Ce qui fait la différence, c'est le travail en amont : un cours d'une heure en très grand groupe, c'est une heure de préparation et cette excellente préparation procure plus d'aisance au professeur, lui donne plus de familiarité avec la matière à enseigner et lui permet d'être moins stressé, d'oser un trait d'humour. Bref, de rester ferme et convivial. ■

MARC ROMAINVILLE

Université catholique de Louvain-la-Neuve
et faculté universitaire Notre-Dame-de-la-Paix
à Namur (Belgique)

Propos recueillis par Xavier Dejemeppe

DISPOSITIF

Dans un cours de technologie pharmaceutique, Séverine Robert et Jean-Michel Dogné (FUNDP) ont instauré un système de vote en direct des étudiants, à l'aide de boîtiers de vote sans fil connectés au PC via une borne réceptrice (clé USB). L'enseignant expose un problème. Les étudiants votent à l'aide de leur boîtier à la manière des jeux télévisés. L'enseignant affiche les résultats et en tire une série d'enseignements. Ces petits tests relancent l'attention, même s'ils sont considérés comme stressants par certains étudiants (se décider vite, etc.).

Revenir en éducation prioritaire

Carole Deblaere. Faire classe est toujours une épreuve différente selon les contextes. Une solide expérience avec certains élèves ne garantit pas la réussite avec d'autres. Changer de classe, c'est toujours changer de pédagogie.

Après un début de carrière incertain en ZEP (zone d'éducation prioritaire), puis vingt années d'enseignement dans divers milieux sociaux, parfois très favorisés, je décidai de retourner en éducation prioritaire, pensant pouvoir ainsi faire bénéficier ces élèves de mon expérience.

Entre incompréhension et sentiment d'abandon de ceux que je quittais (enfants, parents et collègues) et curiosité de ceux qui m'accueillaient, je me suis lancé ce défi : celui de revenir. Bizarrie, folie, parce que d'ordinaire, la ZEP, on la quitte, mais on n'y revient pas. Forte de mon expérience et de quelques certitudes pédagogiques, j'avais hâte de retrouver un public qui, à mes débuts, m'avait fortement impressionnée et m'avait laissé l'amer souvenir d'un parcours jonché d'épreuves.

C'est la deuxième année que j'enseigne de nouveau à Trappes et ma classe ne me semble plus être une classe difficile. Pourtant, le retour en ZEP fut particulièrement déstabilisant, car tout ce qui pouvait fonctionner auparavant ne convenait pas forcément ici. Et il fallut réagir rapidement, car certains élèves étaient en passe de décrocher. Le plus frappant chez ces derniers était d'une part leur manque d'appétence pour les activités scolaires et leur faible capacité à se concentrer, d'autre part leur manque de projection dans l'avenir, même proche : la majeure partie d'entre eux n'avaient aucune idée des raisons pour lesquelles ils venaient à l'école. Enfin, l'exécrable climat de classe où régnaient intolérance et irrespect entre pairs m'apparaissait insupportable, tout comme la mauvaise estime que ces élèves pouvaient avoir d'eux-mêmes.

Après une courte période d'évaluation des connaissances et de

l'attitude de mes élèves de CE1/CE2, le déshabillage pédagogique complet et la perte de toutes les certitudes pédagogiques engrangées jusqu'alors s'imposèrent. Je dus adopter une posture différente, ôter définitivement la casquette de l'enseignant seul détenteur du savoir pour en adopter une nouvelle, à construire avec eux et pour eux. Ma mission

La majeure partie des élèves n'avaient aucune idée des raisons pour lesquelles ils venaient à l'école.

consistait en premier lieu à amener ces enfants à devenir des élèves, heureux de venir à l'école, désireux d'apprendre, respectueux des autres et de leur personne. Il fallait créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages de tous en fédérant le groupe.

QUELQUES RÈGLES

Je m'imposai une ligne de conduite, une posture d'enseignante avec des règles claires : être bienveillante à l'égard de mes élèves et de leur famille, valoriser l'école, prouver qu'elle est un lieu d'apprentissage, tenter de trouver une solution à chaque problème rencontré, et enfin, ne jamais laisser personne sur le bord du chemin.

Dans ma classe, j'imposai d'abord de ne jamais se moquer d'un élève, pour quelque raison que ce soit. Je pris le parti d'améliorer l'écoute, la concentration, le respect d'autrui et l'estime de soi, par la pratique hebdomadaire de séances de danse et de musique. Même si ces séances représentaient un horaire supérieur à l'horaire hebdomadaire préconisé par les programmes de 2008, je commençai à travailler par modules et considérai ainsi l'horaire global

annuel par domaine disciplinaire. Mes élèves travailleraient donc davantage certaines disciplines en début d'année. Une fois les élèves capables d'écoute et d'attention, les disciplines jusqu'alors moins enseignées le seraient davantage, au détriment des premières.

Les séances menées, séduisantes aux yeux des enfants, les incitèrent à faire de nombreux efforts et devinrent fructueuses assez rapidement. Après quelques séances d'adaptation, les élèves acceptèrent d'écouter des musiques de répertoires et d'époques très divers, de se prêter aux consignes pouvant guider l'écoute, de danser individuellement ou en groupes, et surtout d'observer et d'être observés. Ils apprirent à porter des critiques uniquement constructives. Ils prirent progressivement leurs responsabilités et écoutèrent pour réussir. Pour les encourager, j'usais de compliments, en valorisant chaque réussite comme un encouragement à poursuivre les efforts.

En parallèle à ces activités hebdomadaires, je montai un projet d'écriture de conte musical avec une autre classe de l'école et en partenariat avec une intervenante en musique. L'objectif était maintenant de faire entrer les élèves dans des disciplines plus fondamentales, en alliant le plaisir de la musique au travail moins apprécié de l'écriture à contraintes. Nous lûmes de nombreux contes de toutes origines ainsi que des ouvrages portant sur notre thème de travail : le voyage. Par ces lectures, je leur montrai l'intérêt que je portais à leurs différentes cultures. J'alimentai régulièrement la bibliothèque de classe avec de nouveaux ouvrages et les élèves, happés par ce projet, se mirent progressivement à fréquenter cette bibliothèque, certains, bien sûr, avec plus d'assiduité et de plaisir que d'autres.

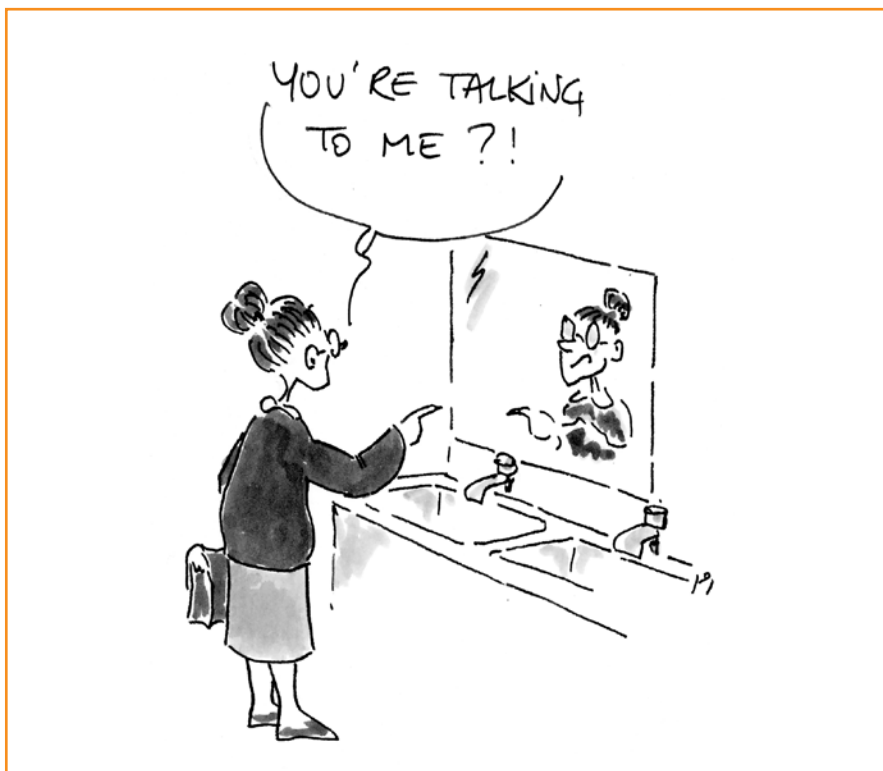
Le principe de ce projet consistait en une écriture alternée d'une classe à l'autre, et lorsqu'un texte était écrit, notre intervenante en composait la musique et apprenait la chan-

son aux enfants. Chaque découverte d'un nouveau chant était magique pour eux, et la motivation fut croissante, même si l'écriture d'un texte supposait des efforts importants et des obstacles à dépasser. Ils attendaient toujours de savoir ce que l'autre classe penserait de leur chanson et s'impatientsaient de connaître la suite de l'histoire.

Ce projet, qui donna lieu en fin d'année à une représentation dansée et chantée sur scène, très appréciée des autres élèves de l'école et de leurs parents, leur redonna le goût de la lecture et de l'écriture, de fédérer le groupe classe et d'accroître la bonne entente entre pairs.

Lors de ces deux années passées avec une même classe, j'ai ainsi pu constater de profonds changements chez chacun de mes élèves. Outre le fait qu'ils ont grandi et naturellement gagné en maturité, ils sont tous devenus élèves, plutôt heureux de venir à l'école et manifestant une appétence intellectuelle. Plus personne n'arrive en retard et chacun fait ses devoirs à la maison. Le climat de classe a lui aussi grandement évolué, les moqueries ont disparu, chacun apprend à son rythme.

En ce qui me concerne, cette expérience fut riche en émotions, avec les enfants, leurs parents et l'équipe pédagogique. J'ai progressé en pédagogie, car j'ai rencontré un public auquel je n'étais pas habituée et ne regrette nullement le défi que je me suis lancé. Cependant, ce récit n'a



qu'une valeur de témoignage et ne se veut en aucun cas modélisant. D'autres enseignants réussissent très bien en faisant des choix d'activités ou de pédagogies différents des miens.

Enseigner en classe difficile n'a finalement que peu de sens. Cela revient en partie à stigmatiser une population hétéroclite qui est déjà montrée du doigt par la société. Car

comme partout ailleurs, on y rencontre de l'hétérogénéité dans sa classe, des enfants subissant des problèmes sociaux, des élèves avec plus ou moins envie d'apprendre. Mais à cet instant, l'art de la pédagogie ne consiste-t-il pas en une adaptation de sa posture d'enseignant à son public ? ■

CAROLE DEBLAERE

Professeure des écoles, maître formateur
à Fontenay-le-Fleury (Yvelines)

Dispositif Situations problèmes

Enseigner par les situations problèmes suppose un dépassement de soi, tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau de l'élève. Une évaluation diagnostique révèle à l'enseignant le niveau réel de l'élève pour une notion à construire et il échafaude sa séquence d'apprentissage en fonction de ce résultat. Il doit être vérifié à la fois que la situation proposée est un obstacle à franchir pour l'élève, et qu'il a les capacités de le surmonter.

En règle générale, chaque séquence se compose de trois séances distinctes : la première vise à poser la situation problème et à laisser l'élève réfléchir individuellement ; la deuxième a pour objectif de laisser les enfants confronter leurs points de vue et de tenter de trouver une réponse commune ; la troisième, enfin, est une synthèse des travaux de groupe pendant laquelle on tente de surmonter le problème posé. Ce qui débouchera de cette troisième séance ne sera pas « une » solution ni « la » solution, mais on aura fait un pas dans la construction d'une notion, d'un concept.

C'est à partir de cette avancée que l'enseignant pourra construire la situation problème suivante.

Lorsque les enfants n'ont jamais rencontré ce type de pédagogie, ils sont fortement déstabilisés, car les consignes données sont ouvertes, contrairement aux exercices très cadrés que l'on trouve dans la plupart des manuels scolaires. À l'élève d'élaborer en effet sa propre stratégie.

Les premières séances passées, l'anxiété due à ce type d'activités dissipée, l'ensemble des élèves prit goût à ce type de fonctionnement. Lorsque je leur demandai, après deux années en ma compagnie, s'ils aimaient travailler ainsi et pour quelles raisons, ils me répondirent qu'ils appréciaient la liberté de procéder ainsi que le travail et les échanges avec leurs pairs. Une élève me dit même qu'elle trouvait que ces activités l'avaient rendue intelligente et lui avaient ainsi permis de mieux travailler.

C.D.



La classe intenable, épreuve de force

Relecture. Olivier Maulini nous propose un regard d'ensemble sur ce dossier, sur ce que la confrontation à des classes désignées comme difficiles dit du travail enseignant aujourd'hui, du fonctionnement de l'école. L'école mise en danger, mais aussi mise en garde.

Quel est le premier devoir d'un enseignant (hormis être à l'heure, évidemment) ? Celui de tenir sa classe durant un ou deux ans, afin que cette classe contienne effectivement le groupe d'élèves qu'on lui a confiés pour cette durée. Une filière, un degré, une ou plusieurs disciplines scolaires : on sait que ce quadrillage institutionnel dessine autant de cellules de base à répartir chaque année entre des professeurs assez indépendants pour en gérer une ou plusieurs chacun de leur côté. Mais quand trop de classes deviennent trop difficiles à tenir pour les préposés, quand elles les mettent trop durement à l'épreuve, le modèle hérité peut entrer en crise progressivement. Le thème des « classes difficiles » invite à cette réflexion : parce qu'il pose la question de ce qui est foncièrement éprouvant (ou non) dans l'enseignement ; qu'il y répond sans faux-fuyant ; qu'il montre comment chaque maître peut réagir aux problèmes et les prévenir en amont ; mais qu'il ajoute aussi que rien de ce qui se passe dans une classe ne peut trouver sa résolution dans cette classe uniquement. Reprenons une à une ces étapes du raisonnement.

DIFFICILE ?

Qu'est-ce qu'une « classe difficile » ? Assumer ou revendiquer cette expression, voilà peut-être la première des difficultés. Peut-on plaquer sur un groupe une épithète dépréciative qualifiant d'un coup tous les membres de ce groupe, y compris d'ailleurs la minorité des élèves (ou leur majorité silencieuse) ne demandant quant à elle qu'à apprendre, donc à se montrer éventuellement

« simple » ou « facile » à scolariser ? Ou faut-il être pédagogiquement plus correct (ou incorrect ?), et parler de groupes atypiques, voire de milieux et de classes socialement et précisément déclassés, donc d'une institution scolaire démunie, dépassée par les événements et ne trouvant à se protéger qu'en s'opposant aux populations qui la mettent objectivement en difficulté ? Disons qu'il ne faudrait pas, une fois de plus, se tromper d'adversité : affirmer que la lutte contre l'échec scolaire est semée d'embûches n'empêche pas de lutter avec plutôt que contre les élèves concernés.

Affirmer que la lutte contre l'échec scolaire est semée d'embûches n'empêche pas de lutter avec plutôt que contre les élèves concernés.

Parler vrai n'exclut pas les arrière-pensées. Les classes dont on s'inquiète sont des classes dites difficiles. Leurs élèves viennent de milieux considérés comme difficiles. Plus le contexte d'intervention est socialement et économiquement dégradé, plus l'âge des élèves est en outre élevé, plus ils sont regroupés, par défaut d'excellence, dans des filières objectivement dévalorisées, et plus les conditions de l'éducation paraissent fragilisées : le savoir scolaire est moins une source de pouvoir qu'un risque de déchoir ; l'apprentissage moins une fierté qu'un danger ; l'école et les maîtres moins des autorités en qui croire que des adversaires à défier. Au pire, la classe est littéralement intenable et c'est l'épreuve de force qui prévaut. Les garçons sont nettement surreprésentés (cf. l'article de Muriel

Briançon et Mallet). Les enseignantes s'en plaignent davantage que les enseignants (Lise Badach), ce qui confirmerait le malentendu entre des jeunes revendiquant un rapport viril et instrumental au monde (« *on n'est pas des bouffons !* ») et une école soucieuse, en réponse, de toujours mieux les amadouer en leur demandant de toujours plus dialoguer.

DIFFICILE !

La difficulté ressentie n'est donc pas une fiction, elle relève de facteurs (ou d'indicateurs) bien tangibles : résistance passive des élèves, franche contestation, passages à l'acte ou décrochage scolaire. Les enseignants sont les premières cibles du ressentiment, mais ils s'efforcent aussi d'arbitrer les conflits et les agressions entre élèves, voire entre parents d'élèves, ou entre élèves et parents : bagarres, humiliations, incivilité généralisée. Débordés par l'effervescence, le professeur et son programme ne contrôlent, à la limite, (presque) plus rien de la situation. Ils sont face à des « *diabes en boîte qui jaillissent tout le temps* » (Bastin), voire à un fonctionnement mafieux où ultraviolence et loi du silence s'entretiennent mutuellement. Le retrait des uns répond à l'excitation des autres : la classe est difficile parce que tout la freine, mais aussi parce qu'elle ne compte « *aucun élève moteur* », facteur de marche avant (Gunther). Les métaphores utilisées relèvent du combat, puis de la guerre, puis de la boue et du feu. Au pire, tout se résume à un affrontement sans empathie entre jeunes et adultes. « *Le cours est vécu comme une agression* » (Encoignard). Il faut « *désamorcer* » les attaques, neutraliser les « *frondeurs* », survivre au milieu de la « *classe indomptable* ». Tout fusionne dans un chaudron bouillonnant, dont la mystérieuse alchimie semble échapper à l'entendement. Tout au fond, on broie du noir



jusqu'à parler de « *classe poubelle* », de « *classe pourrie* », ou même de « *classe de merde* ». La classe infernale nous emmène plus bas que terre, en écho aux appels paradoxaux à sanctuariser, voire resacraliser, l'école laïque.

Plus prosaïquement, et dans le for intérieur des professionnels, les classes difficiles sont celles qui empêchent l'enseignement, qui le perturbent, qui contrarient son déroulement (Dejemeppe & Degand). Tout travailleur éprouve une part d'activité empêchée (celle qui serait à faire, mais qu'on ne peut pas réaliser). Mais au-delà d'un certain seuil, l'exercice du métier exige plus que ce que l'on se sent en mesure d'assumer : il nous déçoit, nous agace, nous met en colère ; il nous fatigue, nous use, nous réduit à l'impuissance. Les élèves les plus durs ne font pas que nous (re) mettre en cause de temps en temps ; ils nous malmènent en permanence, consciemment ou non ; ils nous considèrent comme une chose, ou alors comme une abstraction.

La classe difficile, c'est la classe qui « *nous échappe* » (Castincaud), qui fuit, qui nous fuit et nous vide intérieurement. Le pire, c'est la classe moitié-moitié, « *un petit noyau d'élèves frondeurs face à des élèves passifs* », mélange parfait pour vous culpabiliser, parce que vos pertes de contrôle pénalisent des innocents (Badach). Un jeu de rôles risque de s'installer, dans lequel chacun des acteurs joue perdant : le professeur met en scène son renoncement, les élèves lui renvoient leurs « *à quoi bon ?* ». En salle des maîtres, certains directeurs disent n'entendre que des lamentations : ils voient une corrélation entre « *les discours négatifs des enseignants et leurs taux d'échecs récurrents* » (Austenne & Degrande).

Mais ne noircissons pas le tableau : l'empêchement et l'épreuve ne sont pas que des affres à subir ; ils peuvent aussi être vécus comme des défis à relever. Les professeurs les plus intrépides aiment tant le feu de l'action qu'ils « *demandent les classes dans lesquelles il y a le plus d'yeux à rallumer* » (Levy-Kéloufi). Les gratifications y sont certes rares, mais ce sont des moments de grâce et d'émerveillement (Daniaud). Et vient enfin le jour où la classe de tous les dangers « *ne semble plus être une classe difficile* » (Deblaere) : quelle plus belle récompense que de

(se) prouver qu'aucun élève n'est perdu tant qu'on ne s'est pas résigné à l'abandonner ?

RÉAGIR...

Puisque le face-à-face est le problème, passer en force ne peut pas être la solution. Les méthodes éprouvées du détour et de la ruse se déclinent donc de multiples façons : varier les activités, les déplacements, le travail assis, debout, en groupes et pour soi ; si les esprits saturent, les aérer en dégourdissant les jambes et les corps un moment. Les anecdotes, l'humour, le charisme, l'« *enthousiasme contagieux* » sont toujours utiles, même à l'université où les étudiants réclament de plus en plus d'être stimulés (Romainville). Quand un élève cherche quand même et toujours l'affrontement, pratiquer l'« *aïkido mental* »

Assumer la fonction régaliennne de l'enseignant fait partie des stratégies de survie, mais aussi de l'éthique du métier.

ou la « *démarche approbative* » (Guégan) : autoriser par exemple le farceur impénitent à raconter chaque matin la blague de son choix, ce qui le fera travailler au passage son élocution.

Les classes les plus pénibles cherchent activement des limites à transgresser. Inutile alors de se dérober : assumer la fonction régaliennne de l'enseignant fait partie des stratégies de survie, mais aussi de l'éthique du métier. Les règles doivent être explicitement formulées, affichées, collectivisées. Les sanctions doivent être prévisibles, cohérentes et proportionnées ; les sanctionnés, acteurs de la réparation (Lecompte). Mieux vaut éviter les menaces sans lendemain, les punitions à retardement, les retenues à la tête du client. Réclamer les carnets de liaison ou écrire au tableau les noms des élèves avertis incite le groupe à réguler lui-même son agitation. L'adulte fiable s'en tient à un ou deux interdits essentiels (ne pas nuire, ne pas se moquer), et sanctionne effectivement et immédiatement chaque manquement. S'il bannit un fautif, c'est pour un moment, et à une place repérée par tous (Debliquy & Collonval). Au pire, on disperse les perturbateurs, on

« *réduit les meneurs* », on va jusqu'à « *sacrifier les énergumènes* » (Vitali) pour briser le cercle vicieux de l'autoéviction.

La remise à l'ordre est donc un devoir, mais elle non plus ne suffit pas. Autant que d'un cadre et de limites, les enfants et les adolescents bolides ont besoin de reconnaissance, de compréhension et de valorisation. La plupart des auteurs jugent que l'enseignant est garant du vivre ensemble, mais qu'il doit pour ce faire impliquer les élèves dans la qualification, l'analyse et la régulation des situations. Le secret du succès est une attitude authentiquement humaine, donc solidaire : empathie, refus de l'injustice, intérêt pour les autres et leurs cultures, « *bienveillance absolue* ». « *Passer d'une logique de contre eux à une logique du avec eux* » (Teillard) est non seulement un acte de solidarité, mais aussi la meilleure façon de ne pas penser à la place des intéressés, donc de ne pas provoquer chez eux le défaut d'engagement et d'idées que l'école vient ensuite volontiers leur reprocher (Marteau).

... ET PRÉVENIR

Le plus sûr et le plus apaisant est évidemment de prévenir les perturbations. Plus le travail scolaire a de sens et mieux il est organisé, plus il structure les comportements et nous dispense de réagir dans l'urgence, au coup par coup et en porte-à-faux avec nos idéaux. La composition des classes est importante. L'aménagement matériel compte autant : tables en îlots, modulation des groupes et des demi-groupes, médiation des ordinateurs et des écrans, etc. Le temps ne doit pas être uniforme, mais rythmé par des rendez-vous (voire des rituels) repérables et rassurants : moments de parole, d'écoute, de délibération, de recherche, de guidage, d'exercice ; phases de pause et de récréation ; journées de randonnée, de sortie culturelle, etc. Le holding du maître doit être bien tempéré, à la fois ferme et flexible, tous azimuts et différencié. Notes, carnets, cahiers et fiches permettent une communication dédramatisée et régulière avec les parents et avec d'autres professionnels en charge de l'élève. Les tâches demandées ne doivent être ni trop menaçantes, ni trop rébarbatives : résoudre des problèmes accessibles, expliquer ce qu'on a



compris aux plus petits ou aux plus grands, formaliser des apprentissages en petits groupes, animer un conseil sous le regard de l'enseignant. Des savoirs essentiels (langage, philosophie, histoire des sciences) doivent impérativement sous-tendre le travail demandé, et démontrer à chaque classe (surtout si elle est malfamée) que l'école est un lieu où l'instruction n'est pas seulement obligatoire, mais destinée à modifier nos manières de voir, de vivre et de penser. Musique, danse, acrobatie, sports collectifs et d'opposition, jeu du caché-trouvé (Brisbart) ou stages de cohésion ne sont pas que des activités d'éveil, mais aussi des pratiques sociales qui demandent des savoirs déclaratifs et peuvent réconcilier certains élèves avec le rapport théorisé, secondarisé et donc interrogatif au monde que l'école suppose et exige d'eux *in fine*.

Les auteurs poussent très loin le postulat d'éducabilité et le souci de renouveler les pratiques pédagogiques. Leur obstination emporte l'adhésion. Elle pose aussi, et à nouveaux frais, deux vieilles questions.

Comment l'école fait-elle la part des choses entre les troubles externalisés de l'apprentissage (qui perturbent matériellement l'institution et sa tranquillité) et les troubles au contraire internalisés (peut-être aussi graves, mais qui dérangent moins tant que les symptômes restent cachés) (Méard & Bruno) ?

Comment l'équilibre s'établit-il (ou pas) entre, d'une part, le besoin du maître de faire tenir les situations, d'autre part, son mandat de confronter les élèves ainsi contenus à des savoirs formels qui rompent avec leur monde vécu (Flavier & Moussey) ? On peut bien sûr chercher des réponses du côté de pratiques (éprouvées ou innovantes) capables d'augmenter le pouvoir d'agir de l'école et des enseignants. Mais plusieurs contributions suggèrent aussi une attitude apparemment plus modeste, et pourtant condition *sine qua non* d'une éducation ambitieuse : accepter la part de limite et d'impouvoir de l'éducateur, pas pour s'y résigner, mais parce qu'elle appelle l'autonomie de l'éduqué.

RIEN DE CE QUI ADVIENT DANS LA CLASSE...

... n'a sa résolution dans la classe. Le thème des classes difficiles confirme à sa façon que l'organisa-

tion cellulaire de l'école a tendance à isoler les enseignants les uns des autres, et à exiger de chacun d'eux qu'il triomphe à lui seul de toute l'adversité rencontrée. Les ex-husards noirs de l'État instructeur doivent aujourd'hui, dans un monde où déclinent les allant-de-soi et l'autorité, faire sans cesse et personnellement la preuve de leur légitimité. La figure toute-puissante du « *teneur de classe* » sert de « *référé professionnel culpabilisant* » (Demougin). Plusieurs contributions insistent donc sur la nécessité croissante de sortir du « *tunnel de la classe* » (Guillard), de collectiviser les problèmes, de mutualiser les ressources, voire d'abattre des cloisons dans les établissements.

Les classes à la dérive sont « *des classes en manque de tiers* » (Zampirolo). Le principal peut bien faire acte de présence, entrer dans un

On sort de cette spirale par le haut, en instituant la solidarité entre adultes, une direction et une organisation du travail collégiales.

local et infliger aux chahuteurs pris sur le fait « *quinze minutes de ça ne peut plus durer* » (Daniaud), mais quand le mal est plus profond, que c'est moins un chahut bon enfant que l'anomie qui prévaut, se substituer à l'enseignant débordé peut saper le peu qui lui reste de crédibilité. L'inspection d'un jour ne pouvant que noyer le poisson (Ducay), on sort de cette spirale par le haut, en instituant la solidarité entre adultes, une direction et une organisation du travail collégiales, moins individualistes, plus exigeantes pour l'ensemble de la profession.

Poussons le raisonnement : décloisonner l'école est certes une piste à suivre, mais qu'aura-t-on gagné si la dissolution des classes pénibles rend d'un coup tout l'établissement plus compliqué à vivre ? On peut toujours hésiter entre répartir ou concentrer au contraire les difficultés. Et ce choix, on le sait, dépend autant de l'école que de la société qui définit ses objectifs, ses structures et ses modalités de sélection. C'est pour le meilleur et pour le pire que « *l'école n'est pas toute seule* » (Smets), qu'elle hérite des problèmes sociaux qu'elle est supposée préve-

nir, mais qu'elle peut aussi contribuer à (re) produire, avec ou contre son gré.

Carences éducatives, déficit de normes et de régulations, individualisme et consumérisme contemporains, dérèglement social et économique, hyperactivité et tyrannie de l'instantané, culture de la dérision et du paraître, lutte des places, compétition sociale et scolaire, inflation des diplômes et marchandisation des savoirs : les auteurs mettent en cause non seulement l'organisation de l'école, mais aussi toute une série d'évolutions sociales qui sous-tendent et conditionnent le comportement des maîtres et des élèves.

Peut-être y a-t-il, en fin de compte, une part de refus ou de peur d'apprendre dans les classes que nous avons davantage intérêt à entendre qu'à réprimer, à interpréter qu'à condamner. « *Parfois, les jeunes s'opposent légitimement au sein d'un contexte délétère pour leur développement* » (Casanova). Délétère : « *qui attaque, détruit, met la vie en danger* ». L'hypothèse peut choquer, mais elle monte du terrain comme un hommage de la pédagogie à la pensée complexe. Et si les classes intenable (souvent les classes déclassées) avaient paradoxalement une fonction, voire leur bon côté : celui de mettre l'école en garde autant qu'en difficulté ? ■

OLIVIER MAULINI

Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

À LIRE SUR NOTRE SITE

Maitriser le groupe, maitriser ses pulsions

Catherine Yelnik

Le maître seul dans sa classe reste le modèle scolaire dominant. Au-delà des aspects administratifs, organisationnels, pédagogiques, il s'enracine dans des enjeux psychiques, pour une part inconscients, du désir d'enseigner. Comment le dépasser pour mieux former les futurs professeurs ?

Extrait d'un article paru en septembre 2005 dans le n° 435 des Cahiers pédagogiques : « Enseigner, un métier qui s'apprend ».

De la bande au groupe

Viviane Vaillard-Karevski

Un lundi après-midi de novembre, le jeune professeur d'espagnol est mis dehors par ses élèves : comment reconstruire la relation pédagogique ? Récit.

Article paru dans le n° 366 de septembre 1998.

Le français, matière à risques

Jean-Michel Zakhartchouk, Florence Castincaud

Qu'est-ce qui se joue dans un enseignement disciplinaire qui contribue à rendre la classe difficile ? Face à certaines tâches d'écriture ou de lecture, ça regimbe parfois particulièrement fort.

Dix situations critiques : ce qu'il faut éviter, ce qu'on peut tenter

Atelier des Rencontres du CRAP de 1992

Quelques pistes, en toute humilité, pour agir tout de même quand les choses se gâtent.

Article paru en septembre 1992 dans le n° 306 des Cahiers pédagogiques : « Classes difficiles, classes impossibles ? ».

Comment faire respecter les règles en classe ?

Julien Lecomte

La question des règles et de leur respect est incontournable dans les classes difficiles. Comment gérer les transgressions ? Que faire face à un chahut, des incivilités répétées ou des actes de violence ?

Enseigner en classe différente

Guillaume Looock

Des structures comme les classes d'insertion, ou ici d'alternance, sont parfois des classes de relégation, parfois des opportunités pour les élèves de renouer avec un parcours scolaire positif.

Également disponible : bibliographie et sitographie.



VIOLENCE, L'ÉCOLE EN CAUSE ?

n° 488, mars-avril 2011

LA CLASSE, POUR APPRENDRE ET VIVRE ENSEMBLE

n° 481, avril-mai 2010



FRANÇOISE COLSAËT. Professeure de mathématiques

“ Une toute petite fille ”

Elle avait un tout petit peu plus de dix ans, à l'automne 1954, et elle entrait en 6^e au lycée de jeunes filles d'une ville de province. Elle était interne, puisque ses parents habitaient à quarante kilomètres de là, dans la campagne. J'ai retrouvé une cinquantaine des lettres qu'elle leur a adressées pendant cette année scolaire. Des lettres courtes, à l'écriture et l'orthographe parfaites (il faut dire que de ce point de vue, elle était et est restée plus tard exceptionnelle).

De quoi parle-t-elle? De ses soucis de petite fille interne, « *j'ai taché ma blouse* », « *je n'ai plus de timbres* », « *j'ai perdu (puis retrouvé) mon sac de gym* », « *je me débrouillerai bien pour aller prendre le car samedi pour rentrer* ». Elle évoque aussi souvent sa difficile adaptation à la discipline et à la vie collective, les sanctions, « *on est restées cinq minutes de trop en haut, on est toutes privées de sortie jeudi* », ou dimanche: un dimanche sans rentrer à la maison. D'ailleurs, je n'arrive pas à discerner, à travers ces lettres, si elle revenait chez elle chaque semaine ou moins souvent, même quand il n'y avait pas de sanction. La semaine est souvent rythmée de mauvaises notes pour un mot à la voisine en étude, un retard à l'internat, etc.

Mais surtout, ces lettres comportent, toutes sans exception, une litanie de notes obtenues: les bonnes (excellentes) en français, les moins bonnes ou plus irrégulières, les zéros pour les problèmes de discipline. Elles sont présentées sous une forme habile, dans un ordre bien choisi, pour rassurer et montrer les efforts

faits. Mais elles traduisent une angoisse permanente, « *cette fois, je suis presque sûre que je n'aurai pas mon tableau d'honneur* », ou plutôt l'un des deux, car il y a aussi le tableau d'honneur de l'internat.

Dans ces lettres, on ne découvre presque rien sur ce qu'on apprend en classe, juste un peu le plaisir quand les premières bonnes notes montrent que l'anglais et le latin sont des matières qu'elle va aimer pendant toute sa scolarité; on ne voit passer aucun professeur (crainte d'une lecture par le lycée avant envoi?), très peu les camarades de classe. Aucun adulte ne semble là, sauf pour distribuer les sanctions, personne pour guider, pour rassurer.

Pourquoi tant de place pour les notes, d'autant qu'un relevé de notes est joint chaque quinzaine, à faire signer, avec les notes en dessous de 10 soulignées en rouge? A-t-elle, consciemment ou pas, envoyé ce qui, selon elle, devait intéresser ses parents? Je n'ai pas leurs lettres à eux pour savoir ce qu'ils demandaient, mais je crois pouvoir dire (je les connais quelque peu) qu'ils devaient s'inquiéter plus de savoir si elle allait bien et si elle était heureuse que pour ses notes. Au fond, je crois que la pression des résultats, le poids des notes étaient vraiment au centre de ses préoccupations quotidiennes. Cela, ça n'a pas beaucoup changé, je le crains. ■

Ses lettres comportent une litanie de notes obtenues.

SYLVIE ABDELGABER. Professeure d'anglais en lycée

“ Mon, ton, son... zizi ”

Une élève se trompe dans les possessifs en anglais, je corrige, nous les revoyons. Je dis qu'il faut savoir tous ces petits mots par cœur, et pour que ce soit bien avec le cœur, dans des contextes qui nous sont chers. Nous déclinons « *my family* » (chère famille!), « *a friend of mine* » (un de mes amis) et autres pronoms personnels, avec des accroches bien personnelles. Je leur demande de le faire chacun avec ce qui leur est précieux, et j'entends une voix, évidemment mâle, dire l'équivalent de « mon zizi » (en moins poli). Comme les possessifs en anglais ne dépendent que du sexe du possesseur, que l'élève n'est pas plus provocateur que ça, comme il n'a pas été entendu de ceux qui n'ont pas prêté l'oreille et que tout le monde se demande

J'ai osé faire rentrer le sexe dans le genre grammatical.

ce qui agite son coin de la salle, j'ose expliquer en anglais: « *Il a pris un exemple que l'on ne pourra pas dire avec her (son, sa, ses, à elle) mais seulement avec his (son, sa, ses, à lui).* » J'ai osé faire rentrer le sexe dans le genre grammatical. Quand je suis sûre que tout le monde a compris, j'ajoute, toujours en anglais: « *Ici, nous nous en tiendrons à ce qui est partageable dans le cadre scolaire et à l'excitation d'apprendre.* »

La leçon sera-t-elle inoubliable ou s'emmèleront-ils encore dans les traductions françaises? Moi, dans tous les cas, je me souviendrai de ce petit bout de cours de samedi matin. ■



MAËLLE ET FLORENCE DANIAUD. Élève et mère d'élève

« Grâce à l'option Racket, il a repris confiance en lui »

Depuis quelques années émerge dans le monde des assurances scolaires une pratique scandaleuse qui pousse à une réflexion plus large sur leur rôle au sein du système scolaire. Outre les garanties de base, les assurances développent de nouveaux produits d'appel, dont la garantie racket. Cette nouvelle offre fait aujourd'hui l'objet d'une large publicité. Nombre d'auditeurs ont pu ainsi écouter le spot de la Matmut qui tend à banaliser ce type de violence, afin de promouvoir ses services. Dans la même logique, on retrouve sur le site d'AXA un lien entre la garantie racket et le bien-être de l'élève: « *Mon fils a été agressé en rentrant de l'école. À la maison, il était devenu solitaire et triste. Grâce à l'option Racket, il a repris confiance en lui.* »

Assurer le racket à l'école et en faire un objet de marketing publicitaire sonne comme la quintessence d'un système à bout de souffle. La violence scolaire est une réalité et il faut la prévenir, la condamner, la combattre, et non l'assurer. Comment pouvons-nous accepter que ces compagnies d'assurance fassent leur bénéfice sur ce sujet? Alors même que l'assurance scolaire est toujours vivement recommandée lors de la rentrée des classes, ces dérives ne peuvent être acceptées.

Les assurances feraient mieux de promouvoir l'éducation à la citoyenneté et la solidarité, l'apprentissage du vivre et travailler ensemble plutôt que le chacun pour soi et la peur de l'autre.

Les pouvoirs publics doivent encadrer le contenu de ces assurances, afin qu'elles ne soient pas symptomatiques d'un système scolaire à court de moyens. Ces mêmes pouvoirs publics doivent être les seuls garants d'une protection de chaque enfant au sein de l'école de la République.

La violence scolaire n'est pas une thématique anodine

que l'on doit laisser dans les mains des assurances privées. Parents d'élèves, enseignants et membres de l'Éducation nationale, nous sommes tous concernés. Nous devons nous mobiliser contre ce type d'assurances ubuesques, sources d'amalgame et de dilution des responsabilités. ■

La violence scolaire n'est pas une thématique anodine que l'on doit laisser dans les mains des assurances privées.

GUILLAUME CARON. Professeur de mathématiques

« Pas si naturel »

Je propose à mes élèves de 6^e de travailler sur un problème ouvert assez connu: « *Combien de diagonales a un polygone à quatre côtés, cinq côtés? Combien de diagonales a un polygone à 100 côtés?* ». C'est un sujet difficile. Un binôme d'élèves semble progresser assez bien, une fois le problème de définition de la diagonale passé. Il ne sollicite pas mon aide, je les laisse travailler. Au bout de deux heures, le duo porté par une élève en particulier m'annonce avoir trouvé 4850 diagonales! Le compte est bon! Si j'ai régulièrement eu des élèves aboutissant au résultat sur ce problème, jamais cela n'avait été fait de manière aussi autonome. La surprise est d'autant plus grande que la généralisation est faite par écrit: « *Pour trouver le nombre de diagonales, on multiplie le nombre de sommets par le nombre de sommets moins trois et on divise par deux.* »

Tout professeur de maths que je suis, je me dis qu'il faut à tout prix profiter de cette occasion pour introduire le passage à la lettre. Je leur demande de transformer leur phrase en formule pour un polygone à « n » côtés, « n » étant la lettre habituellement utilisée en maths pour nommer un entier naturel. Deux

minutes plus tard, les deux élèves m'appellent et m'annoncent « 77 »! Perplexe, je leur demande comment elles ont abouti à ce résultat, alors que j'attendais une formule. Une d'entre elles prend la parole et m'explique que « "n" est la quatorzième lettre de l'alphabet » et qu'elle a donc appliqué sa méthode à un polygone à quatorze côtés!

L'élève dont j'ai appris, quelques jours plus tard, qu'elle était catégorisée comme surdouée, a créé un lien avec ses propres représentations qui n'étaient pas celles que j'attendais à ce moment-là. Qu'avait bien voulu dire le professeur avec ce « n » en cours de maths?

Cette anecdote assez amusante témoigne d'une étape nécessaire pour cette élève dans la construction de son abstraction et montre que ce passage à la lettre est loin d'être naturel. ■

Qu'avait bien voulu dire le professeur avec ce « n » en cours de maths?

À VOS PLUMES! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

ARNAUD DUBOIS. Professeur d'histoire-géographie

“ Vous avez perdu ma copie ”

Lundi après-midi. 6^e 2. Il faut rendre les devoirs à la maison que j'ai corrigés ce weekend. Les élèves doivent relever leur note sur leur carnet de correspondance. Je regarde sur le tableau des métiers : « Yassine, tu peux rendre les devoirs ? » Il se lève, prend le paquet de copies et commence à les rendre aux élèves qui sont assis chacun à sa place. En même temps, je demande à Junior, qui est responsable de la distribution des photocopies, s'il peut distribuer le corrigé photocopié. Lyes prend le cahier rouge pour faire l'appel. Il doit y avoir le silence pendant l'appel. Je commence à écrire les consignes au tableau : « 1. Dans le carnet de correspondance, inscrire la note du devoir dans la rubrique "devoirs à la maison-histoire" ; 2. Coller le corrigé dans le cahier sur une nouvelle page et lire la correction. » Au début de la séance, Heythem a affiché au tableau le panneau « histoire » qui permet à chacun de savoir ce que nous allons travailler aujourd'hui, entre l'histoire, la géographie et l'éducation civique. C'est lui qui a inventé ce métier qui n'existait pas et depuis, il est responsable des affichages au tableau. Il écrit « conseil » au tableau lorsque c'est l'heure du conseil par exemple, ou « travail de groupe », etc.

Le silence règne et Lyes commence à faire l'appel. Tout à coup, il s'interrompt et je l'entends commencer à crier : « C'est vous, c'est vous qui avez perdu ma copie ! » Je me retourne et le regarde, il tient une feuille entre les mains et devient rouge sang. Il hurle : « Je l'ai fait ce travail, c'est vous, c'est de votre faute, j'en ai marre, c'est toujours moi, c'est toujours de ma faute, avec tous les profs, c'est vous qui avez perdu ma copie, c'est votre faute ! »

Entre les mains, il tient la feuille que Yassine lui a remise : c'est un zéro pour travail non rendu. Sur la feuille, figurent ses nom, prénom et classe, la date à laquelle il devait rendre le travail, ainsi que l'exercice demandé. En bas de la feuille, j'ai inscrit la phrase suivante : « Tu peux échanger ce zéro contre une autre note, avec l'accord du professeur : il faut rendre cette feuille avec le devoir fait ou un autre devoir donné par le professeur. » Ainsi, chacun peut échanger son zéro et un marché des zéros est mis en place dans la classe. Lorsque le devoir non rendu a été corrigé, il faut évidemment en faire un autre. Ainsi, les élèves savent qu'ils ont un zéro lorsque le travail n'est pas fait, mais peuvent le rattraper.

Je le regarde s'énervier et continuer à me mettre en cause. Il me tutoie et ne s'arrête plus. Les autres élèves commencent à bavarder et à s'agiter. J'interviens alors. Je lui dis que je n'ai jamais perdu de copies et qu'il est quasiment impossible que j'en perde une seule. Je lui conseille de vérifier dans ses affaires s'il a bien rendu le travail en question ou s'il n'a pas tout bonnement oublié de le rendre. Il ouvre son cahier et cherche. Pendant ce temps, je rappelle les consignes au reste des élèves et leur demande de lire en silence. Lyes trouve la feuille sur laquelle il avait fait le devoir :

Chacun peut échanger son zéro et un marché des zéros est mis en place dans la classe.

il me demande alors, tout penaud si je veux bien le corriger.

« Ah non, Lyes, je ne peux pas accepter ça comme si rien ne s'était passé. Tu as dépassé les bornes, tu ne

peux pas me parler sur ce ton, je ne peux pas accepter ça, moi je ne vous parle jamais comme ça, c'est impossible. En même temps, je vois bien que tu as fait le travail, mais je ne sais pas comment faire. »

Il s'est immédiatement calmé et paraît très gêné de ce qui vient de se passer.

Je lui dis alors : « On se revoit pour une deuxième heure de cours après la récréation, alors je réfléchis, toi aussi tu prends le temps de réfléchir et on décide ce qu'on fait tout à l'heure. Là, il faut une sanction, ton comportement n'est pas acceptable. Réfléchis à ce que tu peux faire comme punition, et on se voit tout à l'heure. En attendant, tu peux déposer ton devoir dans la boîte de la classe. » (Chaque classe a deux casiers, un pour l'histoire-géographie et l'autre pour l'éducation civique ; c'est là que nous déposons les copies des élèves absents ou les photocopies pour les mêmes absents par exemple.)

Lyes retrouve son calme et reprend l'appel. Le silence règne.

À 15 h 45, après la récréation, Lyes arrive en classe et me tend une feuille. « Tenez, Monsieur, excusez-moi ». Il a rédigé une lettre d'excuses d'une dizaine de lignes, expliquant son geste. Je la lis et accepte ses excuses. Je prends sa copie dans le casier et la glisse dans mon cartable : « Il faut que tu me rendes le zéro pour que je puisse corriger ton devoir. » Il me tend la feuille. J'ai corrigé ce travail. Lyes a eu seize sur vingt. ■



MADAME L. Maman (et professeure)

“ Vous avez un message ”

Courriel au professeur de mathématiques :

« Bonsoir,

En cette veille de semaine où je vais passer mon bac (et mes examens de troisième année d'école d'ingénieur en même temps, tiens !), en plus de mon boulot, je voulais vous envoyer ce mot. Sans attendre les résultats, ni même le passage de l'épreuve de maths par Clémentine. Parce que l'essentiel, au fond, n'est pas là.

Quand j'ai dit à Clémentine que j'allais vous écrire, elle a levé le nez de ses révisions de philo et s'est écriée : "Ah oui, je l'aime trop ce prof !" (ce qui, vous le savez, est le dernier degré de l'appréciation du corps enseignant pour un adolescent !). Et je sais bien que ce n'est pas seulement le professeur qu'elle s'est prise à bien aimer, c'est aussi les maths. Elle a eu plusieurs notes correctes, et même une bonne que vous avez su célébrer comme il se devait. Elle a connu des déclics d'intérêt, de compréhension ce trimestre. Ses difficultés sont difficilement explicables (elle a été détectée précoce, a eu mention "très bien" au brevet) et je ne les explique pas, les cordonniers étant les plus mal

chaussés, etc. Mais elle a du même coup repris l'envie du lycée, d'apprendre. Et a posé des questions scientifiques, a tenu des conversations qui m'ont surprise, avec son grand frère matheux. Je me dis qu'il aurait fallu un an de plus peut-être pour confirmer cela, cette ouverture soudaine.

Mais même si elle est en psycho l'an prochain (oui,

bon, je sais, encore les cordonniers), il me semble que ce qu'elle aura à vivre par rapport aux sciences n'est pas terminé. Elle a même toute la vie pour cela.

Je termine ma longue diatribe. Pour vous remercier encore d'avoir pris sur votre temps pour relancer les dés des maths dans le jeu de Clémentine. Sans doute qu'elle ne va pas faire d'étincelles au bac en sciences, en maths. Si elle l'a, ce bac, on sera tous contents. Mais elle a connu déjà des réussites, et notamment grâce à vous et à votre attention pour elle.

Bon courage pour les surveillances et corrections. »

NDLR: Clémentine a eu son bac. Avec 11 en maths. ■

« Ah oui, je l'aime trop ce prof ! »

LISE GOLOMB. Professeure documentaliste retraitée

“ Désiré, lui, ne l'était pas ”

Je me souviens d'Anatole, en 1^{re} L. Il avait appris par cœur tous les topos de son professeur sur les textes du bac et les noms des figures de style, mais ne savait pas lire à voix haute. Il trébuchait sur les mots, ânonnait laborieusement, comme s'il s'agissait d'une langue très étrangère. Dans un coin du CDI, j'ai lu avec lui, éclairant les phrases par une simple lecture tranquille et il reprenait, tout surpris d'y arriver de mieux en mieux et d'y prendre plaisir.

Je revois le sourire de Basile quand il a enfin saisi la différence entre quatre-vingts et quatre-cent-vingt.

Camille, elle, était venue me réclamer un roman « *sur les enfants SDF* ». Nous avons parlé, un peu. Sa belle-mère la maltraitait et le papa ne voulait pas d'histoires, alors il laissait faire. Elle était sur le point de fuguer. Alertée, l'assistante sociale a réussi à lui trouver rapidement un internat où elle se sentira en sécurité pour recommencer une bonne 6^e.

Désiré, lui, ne l'était pas. Il se faisait régulièrement exclure des cours mais, au CDI, il adorait essayer de reclasser livres et revues.

Étienne, petit garçon solitaire, se réfugiait où il pouvait, lui aussi. Il s'est engagé dans l'armée et maintenant, il se retrouve en prison pour avoir tué

« C'est quoi le salaire d'un prof? C'est tout? Ça craint! Mon frère, en une semaine, il gagne plus et il a même pas son bac ! »

un gradé qui l'avait insulté une fois de trop.

Fabien redoublait péniblement sa 5^e en attendant d'avoir l'âge de préparer un CAP pâtisserie, son rêve de toujours, il en parlait les yeux brillants.

Gaïa, née en France de parents étrangers, n'a pas pu partir avec sa classe en voyage scolaire à l'étranger, faute de papiers en règle.

Hermione déchirait ses contrôles de maths, ça lui prenait trop la tête. Mais elle a su très vite apprivoiser le logiciel documentaire et venait saisir les emprunts aux moments d'affluence.

Indira, je devais gentiment la mettre dehors à la fermeture: elle ne pouvait pas étudier chez elle, trop de petits frères et de bruit. Son but, devenir pédiatre.

Jonathan était élève de 6^e de transition. Quand nous lisions des albums dans le coin lecture, il serrait souvent un coussin dans ses bras et parfois m'appelait maman.

Kelly, elle, n'avait jamais lu un livre, mais elle était intarissable sur les feuilletons télé, qu'elle aurait aimé me raconter plus longuement. ■ ■ ■

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

■■■ Lili, en 3^e, s'était vu répliquer par son professeur de maths : « *Arrêtez de chercher à comprendre, contentez-vous d'appliquer la formule !* » Mais cela se passait en des temps très anciens, depuis, c'est surement différent.

Morgane s'extasiait sur les bouquets de lilas que j'apportais au CDI et insistait pour les emporter chez elle le vendredi, même un peu défraîchis.

Nadia, en CM1, ça l'énervait les questions de la maitresse : « *Pourquoi elle nous demande puisqu'elle sait déjà les réponses ?* » Et mes questions à moi ?

Octave, « *puni injustement* », disait-il, boycottait son professeur d'anglais. Manque de bol, il le retrouvait l'année suivante, que faire ?

Pierre adorait la danse, mais son père l'avait inscrit au rugby pour en faire un homme, un vrai.

Quentin était « *ingérable* », se plaignait la collègue de français, il hurlait et trépinait en plein cours et le conseiller d'éducation n'avait pas que ça à faire, prendre en charge des gamins perturbés. Un mois de démarches pour trouver une solution adaptée. Pendant ce temps, le programme prenait du retard et tout le monde s'épuisait.

Rania était toute contente. En septembre, je montrai comment couvrir les livres de classe. Mais elle préférait regarder, pas plus. Elle, elle n'y arriverait pas, pensait-elle.

Séraphin était désolé, il avait encore eu zéro en dictée, pourtant cette fois-ci, plusieurs mots étaient justes.

Tatiana s'énervait quand je lui demandais de se taire pendant que je donnais des consignes : « *Je parlais pas, j'explique juste un truc à ma copine !* »

Ugo questionnait : « *C'est quoi le salaire d'un prof ? C'est tout ? Ça craint ! Mon frère, en une semaine, il gagne plus et il a même pas son bac !* »

Valentin s'émerveilla quand il apprit qu'en espéranto, tous les verbes sont réguliers et qu'on peut parler la langue en à peine un an.

Wahiba ne viendrait plus, ses parents l'avaient renvoyée au bled, ici elle portait des jeans trop serrés.

Xavier m'expliqua : « *J'étais trop nul, alors on m'a orienté !* »

Yvon aimait l'histoire et le dessin, adorait peindre et y réussissait fort bien. Il s'ennuyait en lycée professionnel. Les beaux-arts ? « *Pas question*, avait dit son père, *tu feras ouvrier, comme moi !* » En avant pour l'usine.

Zoé, excellente élève, se tailladait consciencieusement les bras avec un compas et ne voulait rien dire de plus. Elle avait encore maigri. Je lui cherchais des livres. ■

STÉPHANIE FONTDECABA. Professeure des écoles

“ Welcome to Scotland ! ”

Du 8 au 21 juillet 2012, j'ai suivi, en Écosse, *an International Study Programmes Teachers'Course* financé par une bourse Comenius, dans le cadre européen de la formation tout au long de la vie. L'objectif était d'être en immersion totale dans un pays anglophone, afin d'améliorer mon anglais et de participer, avec d'autres enseignants européens, à un stage de formation à l'enseignement de l'anglais en école primaire.

L'immersion totale commença dès mon entrée dans l'avion, à l'aéroport de Paris-Charles-de-Gaulle : le personnel ne communiquait qu'en anglais. Connaissant un peu les consignes de sécurité, j'ai vaguement compris les premières informations et me rassurai intérieurement d'un « *c'est bon, tu vas y arriver, l'anglais, ce n'est pas si difficile*. » Après les consignes de sécurité, ont été publiées des informations sur les prestations culinaires proposées lors du vol, et là, je n'ai absolument rien compris à ce qu'on m'annonçait. J'ai donc vécu sur mes réserves, bien contente que le vol ne dure qu'un peu plus d'une heure.

Une fois redescendue sur terre, la formalité du contrôle des papiers à l'arrivée sur un nouveau territoire s'est transformée en angoisse : Allai-je comprendre ce que cet anglophone roulant les « r » risquait

de me demander quand je lui tendrais ma carte d'identité ? Nous étions nombreux à sortir de cet avion, le contrôleur avait peu de temps pour chacun : je lui tendis ma carte et répondis simplement « *Thank you !* » à son formel « *Welcome to Scotland* ».

Je me dirigeai ensuite vers la sortie, en scrutant les pancartes tendues par les familles d'accueil, à la recherche de mon nom.

La mienne était la première sur la ligne d'arrivée. Mon hôtesse me tendit la main, me présenta sa fille et son mari et commença à me poser des questions sur mon voyage, enfin, je suppose, car je n'ai rien compris. Aucun mot n'est sorti de

ma bouche, n'en connaissant aucun équivalent anglais. J'étais muette comme une carpe. Je commençais à mesurer l'étendue de mon incompetence.

Le premier repas et la première soirée dans ma famille d'accueil se passèrent relativement bien ; je réussis à satisfaire mes besoins de base et même à exprimer le souci technique de l'incompatibilité entre

Ne pas pouvoir prendre part à la conversation, ne pas appartenir au groupe : l'exclusion par le langage est une terrible souffrance.



mes engins électriques et les prises de courant du sol britannique, par le mime ! Je comprenais à peu près lorsqu'on me questionnait lentement, mais m'exprimer dans la langue de Shakespeare était une sacrée épreuve : je manquais cruellement de mots.

La sensation de posséder le lexique d'un enfant de 3 ans ne me quitta pas durant les deux semaines de stage. Je n'ai jamais réellement réussi à exprimer mon opinion, à répondre le plus justement possible aux questions et encore moins à expliquer mes pratiques de classe. Jamais je ne m'étais sentie autant en échec, car jamais jusqu'alors la maîtrise du langage n'avait été un souci pour moi. Enfant, j'ai parlé bien avant

de marcher. J'ai toujours été bavarde et, durant ce stage, j'ai été confrontée à ce que doivent ressentir les primo-arrivants de nos écoles et au-delà, tous ceux qui ne maîtrisent pas notre langue si subtile et complexe. Ne pas pouvoir prendre part à la conversation, ne pas appartenir au groupe : l'exclusion par le langage est une terrible souffrance. Au-delà de tout le matériel concret qui m'aidera à construire mes cours d'anglais à l'avenir, ce stage m'a apporté un regard neuf sur les élèves en difficulté dans la maîtrise de la langue orale et va sans doute nourrir pour quelques années ma pratique de classe et ma vie de citoyenne. ■

LE PAPIER DU BLOGUEUR

BLOG.EDUCPROS.FR/BERNARD-DESCLAUX

L'appel de juin 1993

A chaque palier d'orientation (6^e, 4^e, 3^e, 2^{de}), une commission d'appel est organisée en fin d'année afin de réexaminer les décisions d'orientation prises par le chef d'établissement et contestées par les parents. Une commission d'appel est composée de deux chefs d'établissement (l'un est président, représentant l'inspecteur d'académie), quatre professeurs, quatre représentants de parents d'élève, une assistante sociale, un médecin de l'Éducation nationale, un conseiller principal d'éducation et d'un directeur de centre d'information et d'orientation (CIO). Pour chaque cas, le professeur principal présente la situation et les parents peuvent expliquer les raisons de l'appel (l'élève mineur, avec l'accord de ses parents, peut également être entendu).

Vu la taille de notre district à trois CIO et couvrant les deux tiers de la population scolaire du département, plusieurs commissions d'appel de 2^{de} sont organisées. En tant que directeur de CIO, j'ai choisi de participer à l'une d'elles qui doit traiter les cas d'élèves de 2^{de} d'un lycée, cas que m'a signalés ma collègue qui y travaillait. Nous sommes en 1993, à la mi-juin. Quatorze personnes dans une salle de classe, prêtes à passer cette chaude journée à écouter les situations, puis voter pour donner ou non raison aux familles ayant fait appel.

À la fin de l'exposé de la situation du premier cas par le professeur principal, avant même l'entrée des parents et de l'élève, je pose une simple question :

« — Quelle est l'orientation décidée par le chef d'établissement après la rencontre avec les parents ?

— BEP bien sûr !

— C'est bien la seule chose proposée inscrite sur le document ?

— Oui.

— Et les parents font appel pour une 1^{re} G ?

— Oui, en effet.

— Alors les parents ont gain de cause. »

Stupeur du professeur principal, mais également des membres de la commission et du président de la commission qui me demande :

« — Que voulez-vous dire ?

— Il n'y a pas eu de décision d'orientation prise par le chef d'établissement, le BEP n'est pas une proposition réglementaire à ce niveau. Les deux seules décisions possibles sont soit le passage dans une classe de 1^{re}, soit le redoublement, qui n'a pas été demandé. »

Après coup de téléphone à l'inspection académique, ma position est confirmée et l'appel est accordé. Le deuxième cas se présente avec un nouveau professeur principal. Même situation, même stupeur, même étonnement, et même décision de la commission. Neuf cas sur les dix de cet établissement n'ont pas reçu de décision d'orientation conforme à la réglementation. Et neuf familles, seulement, sur toutes les classes du lycée, ont osé faire appel. ■

BERNARD DESCLAUX

Directeur de CIO retraité et formateur



Bernard Desclaux ©DR

À VOS PLUMES ! Pour parler du métier tel que vous le vivez, évoquer ses moments de crise ou de plaisir, saisir sur le vif le quotidien ou l'extraordinaire, prenez contact avec nous en envoyant vos écrits à helene.eveleigh@cahiers-pedagogiques.com

Éducation civique : que reste-t-il du moment Louis François ?

JEAN-PAUL MARTIN. En mars 2012, une journée d'étude a été consacrée au rôle de Louis François, inspecteur général d'histoire-géographie de 1945 à 1973, réformateur de la discipline et introducteur de la formation civique dans le second degré à la Libération. L'un des organisateurs de cette journée, Jean-Paul Martin, revient ici sur l'originalité de ce moment Louis François en matière d'éducation civique et, en se demandant ce qu'on peut en retenir aujourd'hui, met le doigt sur quelques paradoxes de cet enseignement.

En 1945, l'instauration d'une formation civique pour les élèves du premier cycle, et en 1948 pour ceux du second cycle, s'inscrivait dans une vaste entreprise réformatrice qui passait notamment par l'expérience des classes nouvelles et par une tentative de démocratisation de la vie scolaire. Le maître d'œuvre principal en fut Gustave Monod, directeur du second degré. Son ami Louis François, protestant et animateur du scoutisme laïque comme lui, résistant éminent, y fut associé dès son retour de déportation.

La formation civique est conçue alors comme devant bousculer les frontières de l'école, tant à l'intérieur de l'institution que vis-à-vis de l'extérieur. Elle comprend principalement trois dimensions :

D'abord, elle est le lieu par excellence où doit être testée une pédagogie tournant le dos aux méthodes traditionnelles. Même s'il y a un programme d'instruction civique complétant celui d'histoire et de géographie, notamment par l'insistance sur le niveau local (en premier cycle) et par l'initiation économique et sociale et les enjeux internationaux (en second cycle), le respect du programme est secondaire. Ce qui compte est l'emploi des méthodes actives : l'étude du milieu, l'enquête, la réalisation de sorties scolaires, de visites (journal, mairie, entreprise, etc.) ensuite exploitées en classe, la pédagogie du débat (y compris en faisant éventuellement éclater le cadre de la classe), l'examen de questions d'actualité. Les enseignants peuvent d'ailleurs provenir de disciplines différentes et doivent être volontaires, les professeurs d'histoire ne disposent d'aucun monopole.

Ensuite, elle présente un aspect de participation des élèves et de diffusion des responsabilités. L'établissement est perçu comme le microcosme de la communauté civique, il s'agit donc de forger un civisme « ici et maintenant », considéré peut-être comme la préfiguration idéale du civisme adulte. À cet objectif correspond la création des responsables de classe, élus par leurs pairs, et celle des délégués des élèves aux conseils intérieurs des lycées, ainsi que l'encouragement à former des responsables de clubs d'études civiques, qui deviendront les clubs Unesco, une structure parallèle jouant un rôle important dans le dispositif. Cette responsabilisation des jeunes est plus ou moins dérivée de modèles empruntés au scoutisme et qui sont adaptés au contexte scolaire.

Enfin, toute cette entreprise s'inscrit dans la perspective de la formation politique des futurs citoyens, revendiquée comme telle et pourtant constamment

distinguée d'un endoctrinement politique au service d'une idéologie. Il s'agit sans doute là d'une frontière subtile et délicate à respecter, et qui a été d'emblée objet de controverses. L'idée générale est qu'une formation civique digne de ce nom doit comporter non seulement une maîtrise de l'information permettant de comprendre les interdépendances du monde actuel et de se forger des opinions raisonnées sur les questions

d'actualité, mais qu'elle doit aussi s'appuyer sur un tronc commun de valeurs : la justice sociale, la solidarité internationale, la culture de la paix, etc. C'est à partir de ces valeurs communes que le

jeune sera censé effectuer plus tard des choix politiques et idéologiques particuliers, en toute connaissance de cause, ces choix n'étant conçus que comme des moyens spécifiques d'atteindre une fin commune.

On se doute qu'une telle conception s'est heurtée à de nombreux obstacles. La question de l'objectivité en matière politique a fait couler beaucoup d'encre à l'époque, la crainte de transgresser celle-ci et d'encourir le reproche des familles a sans doute plus d'une fois paralysé les enseignants. Toutefois ce n'est pas principalement, me semble-t-il, ce qui explique l'enlèvement du projet. Dès le départ, celui-ci a été fragilisé, car il reposait sur les épaules de quelques enseignants ou chefs d'établissement seulement dont le dévouement nécessairement aléatoire rendait difficile son institutionnalisation. En outre, la fin de l'expérience des classes nouvelles après le départ de Monod de la direction du second degré (1951) lui a sans doute porté un coup décisif, la formation civique devenant alors la butte témoin d'une réforme pédagogique avortée. Certains aspects ont perduré en se marginalisant (comme les clubs Unesco), d'autres en se banalisant (comme les responsables de classes). Quant à l'instruction civique proprement dite, elle a trouvé progressivement sa base de repli en s'adossant à l'histoire-géographie : pour le meilleur et pour le pire, puisque si cela lui assurait une survivance au niveau de l'emploi du temps, l'usage devait très souvent révéler que les enseignants se servaient de la demi-heure d'instruction civique pour boucler leur programme d'histoire et de géographie !

J'avancerai pourtant que c'est plutôt l'effet 68 qui a eu raison, plus fondamentalement, du projet de Louis François. Non sans paradoxe, d'ailleurs, si l'on

La formation civique est conçue alors comme devant bousculer les frontières de l'école.



songe que certaines idées véhiculées dans la mouvance de Mai 68 en matière pédagogique réactualisaient les réquisits de la pédagogie active dont l'instruction civique se voulait le banc d'essai. Mais le malentendu portait sans doute à la fois sur le sens attribué à certaines notions et sur leur contextualisation qui a subi, alors, de profonds bouleversements.

Avec l'irruption d'une politisation de la jeunesse, plus ou moins socialement admise à la suite de mobilisations lycéennes devenues récurrentes (quelles que soient la nature et la signification de cette politisation, qui ont pu varier), c'est toute la notion de « rôle d'âge » de la jeunesse qui a basculé, rendant problématique la distinction présente au cœur du modèle Louis François entre un tronc commun de valeurs œcuméniques et un engagement civique et politique, sans cesse reporté au seuil d'entrée dans l'âge adulte. Il en est allé de même à bien des égards des responsabilités confiées aux élèves dans le cadre de la vie scolaire : était-ce une manière de les initier pleinement à une vie démocratique, de développer leur esprit critique ? Ou un subterfuge pour assurer l'ordre à l'intérieur des établissements ? La référence au modèle du scoutisme à la fois autonome et discipliné, acteur responsable respectueux de l'autorité et de la hiérarchie des âges, permettait d'éluder cette contradiction. Il semble bien là aussi que 68 ait rendu définitivement caduc ce modèle d'action.

LE CITOYEN DÉCONSTRUIT

De façon plus générale d'ailleurs, on pourrait se demander si l'effet 68 n'a pas consisté à disjoindre et à opposer les éléments d'un modèle de citoyenneté qui autrefois convergeaient sans qu'on se pose de questions sur leur compatibilité : par exemple entre une citoyenneté des devoirs (privilegiant le sens collectif) et une citoyenneté des droits (axée davantage sur l'individuel), ou entre une citoyenneté d'appartenance (à la nation) et une citoyenneté mondialisée fondée sur les droits de l'homme, ou encore entre une citoyenneté visant plutôt l'intériorisation des normes sociales ou plutôt le développement de l'esprit critique. Ces alternatives sont devenues aujourd'hui des débats récurrents et, le plus souvent, des oppositions durcies dès qu'on se met à parler d'éducation civique.

Tout s'est donc passé comme si la synthèse de Louis François s'était progressivement déconstruite. Rien d'étonnant alors à ce que l'éducation civique, menacée dès les années soixante dans son existence même, négligée au fond par les grands débats disciplinaires du moment 68 (qui ont porté surtout sur l'aggiornamento de l'histoire-géographie), soit entrée dans une période de turbulences : convoquée d'abord pour rétablir l'ordre (Pompidou en 1969), et, à ce titre, suscitant la méfiance de nombreux enseignants, elle a été ensuite évacuée de la grille horaire au nom d'une transversalité masquant en fait l'abandon de la préoccupation civique (réforme Haby en 1975). Depuis, le rétablissement d'un horaire spécifique a été à l'ordre du jour et s'est effectué en deux étapes : 1985 pour les collèges (Jean-Pierre Chevènement), 1999 pour les lycées avec l'ECJS (Claude Allègre). Mais faut-il parler ici de continuité ou de rupture avec le moment

Louis François, pour caractériser un enseignement qui n'a toujours pas trouvé véritablement sa place dans le curriculum et dans la vie scolaire ?

Cette question, trop formelle, n'appelle peut-être pas de réponse. Sans entrer dans l'analyse des programmes, on peut noter une forte analogie avec la volonté de faire jouer à l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui le même rôle de banc d'essai pour des innovations pédagogiques permettant de donner du sens aux apprentissages, et ayant de ce point de vue une ambition transversale pour toutes les disciplines et la vie scolaire. Ce rôle innovant semble se concentrer aujourd'hui sur l'apprentissage du débat argumenté, notamment en relation avec l'étude des questions controversées ou socialement vives. On sait, d'autre part, que le statut des délégués d'élèves a perduré, à travers des relances successives visant à le moderniser et à l'adapter. Mais tout cela survient à travers une profonde reformulation des demandes sociales adres-

sées à la citoyenneté scolaire. Pour le dire très vite, celle-ci est souvent présentée à la fois comme une réponse aux incivilités et une préparation à la formation du jugement

politique des élèves, à travers leur apprentissage des controverses démocratiques, ce qui passe par le débat et la transdisciplinarité

Sous d'autres formulations, ces perspectives n'étaient pas absentes du projet de Louis François. Mais elles étaient traitées empiriquement, sans grande interrogation sur les enjeux épistémologiques et didactiques sous-jacents. L'étude du milieu, la pédagogie active, le volontarisme du professeur, son enthousiasme communicatif vis-à-vis de ses élèves et son ascendant moral étaient censés implicitement résoudre la plupart des problèmes didactiques ou déontologiques. Ceci n'est plus de mise aujourd'hui. La réflexion sur la citoyenneté scolaire est entrée dans une période où il est nécessaire de sortir du flou et des ambiguïtés : si l'on veut réellement que les élèves fassent l'apprentissage des responsabilités, comment concevoir un vrai partage du pouvoir entre les jeunes et les adultes ? Dans le cadre du débat argumenté, comment concevoir des procédures permettant aux élèves de formuler leur point de vue et d'entendre les arguments d'autrui ? Comment distinguer éléments de connaissance et jugements normatifs ? En quoi doit consister la neutralité des enseignants ? Ces questions sont cruciales pour l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui. Elles buttent pourtant sur les mêmes obstacles que ceux que Louis François dénonçait en son temps : frilosité du corps enseignant, routine des pratiques académiques, conservatismes disciplinaires, etc. Bref, comme le suggère un spécialiste : « *L'éducation civique est une chance pour faire évoluer la forme scolaire, mais cette dernière constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans ses ornières habituelles.* » ■

JEAN-PAUL MARTIN

Historien de l'éducation, maître de conférences à l'université de Lille-3, GSRL (Groupe sociétés religions laïcités)

Comment concevoir un vrai partage du pouvoir entre les jeunes et les adultes ?

Tutorat contre décrochage

HAYAT EL KAAOUACHI. Quel dispositif mettre en place pour accompagner les élèves décrocheurs ? Un exemple reposant essentiellement sur le dynamisme d'une équipe éducative.

Le tutorat d'élèves fut pour nous une structure de remédiation qui devait mettre en lien un élève et un adulte volontaire de l'équipe éducative. Sans faire de l'aide aux devoirs ou de la psychologie d'amateur, il s'agissait de guider ses efforts, le tuteur étant une sorte d'accompagnant, de béquille pour des élèves affaiblis, fatigués, voire meurtris. Par un ou deux entretiens hebdomadaires de vingt à trente minutes, les élèves suivis étaient amenés à poser et formuler leurs difficultés à l'école, à mieux cerner leurs qualités et leurs blocages, à reprendre confiance. On pourrait parler de maïeutique, de métacognition, l'essentiel a toujours été de favoriser un mieux-être à l'école, sous des formes variables : meilleures notes, comportement apaisé, présence plus dynamique, recul d'une angoisse scolaire.

DU COLLECTIF ET DE L'INDIVIDUEL

Entre 2007 et 2011, chaque année scolaire connut trois vagues de tutorat, une par trimestre (fin septembre, puis après les conseils de classe des deuxième et troisième trimestres). Chaque session débuta par une réunion de concertation de deux heures regroupant les chefs d'établissement, les conseillers d'éducation (CPE), l'infirmière, la conseillère d'orientation psychologue, l'assistante sociale, les professeurs principaux et les tuteurs potentiels. Ce travail collectif fut essentiel et permit d'éviter les dérives relationnelles ou l'essoufflement des énergies individuelles. Dans les jours suivant, les CPE avaient en charge de mettre en lien les tuteurs et les tutorés, et d'informer les familles d'un rendez-vous hebdomadaire sur les six à huit semaines de suivi. Si l'élève ne se présentait pas au rendez-vous deux fois de suite sans motif valable, il devait laisser sa place à un autre.

Chaque rencontre entre le tuteur et l'élève était cadrée par un livret rempli à chaque séance et mis en salle des professeurs à la disposition de tous les adultes de l'équipe éducative. Évaluation de la semaine ; commentaires à l'oral des difficultés, des progrès, du travail, du comportement, de l'ambiance de la classe ; se fixer et commenter son objectif d'une semaine sur l'autre : l'ambition de cette conversation en trois temps était de rendre l'élève autonome face à ses difficultés, pour qu'il prenne le réflexe de s'auto-évaluer, qu'il formule ses difficultés et qu'il apprenne à y répondre par des objectifs mesurés et progressifs.

Le bilan des progrès se construisait peu à peu par la discussion autour de ces phrases « à réfléchir » : « *Je me sens entendu (e). Je comprends la démarche du tutorat. J'arrive à exprimer mes difficultés. J'ai des questions précises à poser. Je me fixe des objectifs hebdomadaires et j'arrive à les tenir. Je me sens plus à l'aise en classe. Je me sens en confiance. Je comprends mieux comment progresser. Je voudrais davan-*

tage de rencontres (plus d'une par semaine). Je voudrais poursuivre le tutorat. »

DES RÉSULTATS ?

À l'exception des absentéistes et retardataires, les réussites furent nombreuses et enthousiasmantes : un tiers des élèves suivis au collège ont tiré profit de ces entretiens hebdomadaires et ont retrouvé une forme de sérénité scolaire ; pour un autre tiers d'élèves, pas de changements profonds, mais ces quelques semaines leur ont permis de se maintenir à flot, évitant ainsi

les débordements disciplinaires ; pour le dernier tiers d'élèves (dont les très absentéistes et très retardataires), les effets furent difficilement évaluable.

Les élèves les plus en difficulté ont eu du mal à garder leurs bonnes résolutions. Les élèves

très absentéistes n'ont pas, quant à eux, tiré profit du dispositif et n'ont en rien changé leur comportement. Pourtant, les élèves ont tous réussi à exprimer et à mettre en question leurs problèmes au collège. Les nouveaux arrivants ont été dynamisés et leurs résultats se sont fortement améliorés le temps du module. Certains élèves ont fait de gros progrès et ont même retrouvé goût à l'école. Les comportements les plus pénibles ont, un temps, été canalisés, et le nombre de conseils de discipline a été inférieur à celui de l'année précédente. Étant équipés de beaux cahiers et d'une belle salle, les élèves du module relai ont apprécié ce confort et se sont plu à être l'objet de tant de considération. La plupart ont retrouvé l'estime de soi et ont établi des relations plus pacifiées avec les adultes de l'établissement.

PERSPECTIVES

Les réussites relatives du tutorat sont en grande partie dues à la mobilisation des équipes éducatives, à leur énergie, leur empathie et la flexibilité des enseignants, CPE, chefs d'établissement. Ce bricolage interne fait de bénévolat, de temps de concertation pris sur des heures de cours ou entre deux portes, d'heures supplémentaires payées en HSE (heure supplémentaire effective), a fonctionné un temps. À la rentrée 2011, il n'y avait plus aucune heure prévue ni pour le module relai, ni pour le tutorat. Ces solutions locales qui arrivent en bout de chaîne sont donc souvent précaires. ■

HAYAT EL KAAOUACHI

Professeure d'histoire-géographie au collège Henri-Wallon d'Aubervilliers (Seine-Saint-Denis)

Les comportements les plus pénibles ont, un temps, été canalisés, et le nombre de conseils de discipline a été inférieur à celui de l'année précédente.



Rêveries d'un pédagogue solitaire

DIALOGUE IMAGINAIRE. Parce qu'il est un des éminents spécialistes des sciences de l'éducation et un toujours jeune maître en pédagogie, nous sommes allés interroger Jean-Jacques Rousseau, pour avoir son avis sur les projets actuels de réforme du système éducatif et, au-delà, sur ce que doit être pour lui la relation pédagogique. Si certains points peuvent paraître contestables, irritants ou provocateurs, les conceptions développées lors de cet entretien sont souvent les nôtres aux *Cahiers*, et nous ne serions pas fâchés si réformateurs d'en haut ou d'en bas s'en inspiraient !

Cahiers : L'un des reproches qui est fait à notre école est sans doute son intellectualisme. Ainsi la commission Legrand parle-t-elle de « *décalage existant entre les attentes des préadolescents ou adolescents présents au collège et la nature des activités qui leur sont offertes. L'enseignement est en effet laminé par les activités intellectuelles abstraites et par le métalangage.* » Cela ne rejoint-il pas vos préoccupations majeures exprimées dans vos ouvrages ?

Jean-Jacques Rousseau : Les choses, les choses ! Je ne répèterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots. Avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards.

Vous insistez souvent sur l'importance de la démarche pédagogique, qui doit partir de l'élève, de ses préoccupations. Pouvez-vous préciser ce point ?

Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le trouver, à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire.

Il est aisé de convaincre un enfant que ce qu'on veut lui enseigner est utile, mais ce n'est rien de le convaincre si on ne sait le persuader. En vain, la tranquille raison nous fait approuver ou blâmer, il n'y a que la passion qui nous fasse agir, et comment se passionner pour des intérêts qu'on n'a point encore ?

Autrement dit, vous prônez une démarche d'apprentissage progressive, adaptée aux niveaux d'âge, respectant le rythme de chacun, au risque, diront certains, de rabaisser le niveau, de sacrifier le savoir, de perte de temps, etc.

Oserai-je exposer la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre.

Que sert d'inscrire dans leur tête un catalogue de signes qui ne représentent rien pour eux ? Quels dangers préjugés ne commence-t-on pas par leur inspirer, en leur faisant prendre pour de la science des mots qui n'ont aucun sens pour eux !

Au fond, ce qui vous gêne le plus dans le système traditionnel qui est encore sur bien des points le nôtre, c'est cette imposition d'un savoir qui « tombe » sur les élèves, souvent peu prêts à l'accueillir. Votre démarche s'oppose à cela. Pouvez-vous nous l'expliquer ?

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux, mais pour nourrir sa curiosité ne vous pressez jamais de la satis-

faire. Mettez les questions à sa portée et laissez-le les résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. On prend des notions bien claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend de soi-même que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui, et outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instruments. Vous voulez qu'il soit docile étant petit, c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand.

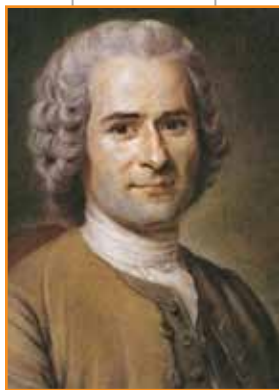
Au centre de tout cela, il y a le développement de l'autonomie de l'enfant, qui apprend, au-delà d'un métier et d'un savoir, à être un citoyen (ou un nouveau citoyen). Ce qui se passe hors du cours est, dès lors, aussi important que le cours lui-même.

Les leçons que les écoliers prennent entre eux dans la cour du collège leur sont cent fois plus utiles que tout ce qu'on leur dira jamais dans la classe.

Pour conclure, si vous aviez une chose à dire aux enseignants d'aujourd'hui, souvent en proie au malaise et au doute, ce serait quoi ?

On ne connaît pas l'enfance. On cherche toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément, vous ne les connaissez point ! ■

Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk en 1982, le texte de l'*Émile* offrant d'étranges ressemblances avec les propos ci-dessus.



Le retour du retour de la morale

SEPTEMBRE 2011. Instauration d'un cours d'instruction morale dans le premier degré (ministre Chatel). **Septembre 2012 :** annonce d'un projet d'enseignement de morale laïque dans le second degré (ministre Peillon). Loin de nous l'assimilation un peu facile de deux projets que tout oppose. Il n'empêche. Décidément la morale revient. Et ce n'est pas la première fois ! **Avril 1981 :** depuis quelques mois, les colloques, les prises de position, les règlementations se multipliant sur le sujet, les *Cahiers pédagogiques* consacrent leur dossier à « l'école en danger de morale » avec, précise la couverture « une lettre de

Michel Rocard », seul homme politique sollicité à avoir répondu. Extrait : « *Tout ce qui privilégie le travail en équipe, que ce soit dans les rapports entre enseignants ou à l'intérieur de la classe, tout ce qui réduit la portée des compétitions individuelles, tout ce qui enseigne la valeur du rapport à autrui est à mes yeux de nature à restaurer les valeurs morales que notre société et l'État laissent s'effriter.* » Restons en là pour cette contribution et voyons plutôt comment un pilier des *Cahiers pédagogiques*, Philippe Lecarme, abordait la question.

Sous Pompidou ministre, je m'inventai une morale provisoire, le temps pressait. C'était en salle de CPR, il faisait juste un peu trop chaud. Un qui avait déjà du coton dans les oreilles venait de m'expliquer qu'il ne ferait pas grève « *parce que tu comprends, moi j'ai des gosses* » ; d'autres tapaient le carton, « *la quille bordel, c'est encore loin la retraite ?* »

On nous avait expliqué que nous commençons une carrière. Simple : une carrière ça se creuse, « *je fais mon trou* », les années n'auront qu'à pelleter. Pas besoin d'être un héros pour vomir tout ça, il suffisait de n'avoir pas bien envie de crever tout de suite et dans les tons gris.

En vrac, donc : ne jamais connaître son indice (tenu, mais c'était facile) ; ne jamais refaire le même cours (tenu, mettons, aux trois quarts) ; enfin, l'essentiel : en faire un peu trop.

Dans *African Queen*, Bogart explique très bien pourquoi à la mère Hepburn : un bateau qui descend un fleuve doit aller plus vite que le fleuve. Ce parti pris a fait de moi un syndicaliste douteux. Je n'y peux rien, je trouve pas drôles les gars qui n'en sont jamais de leur temps ou de leur poche. On a vu ça du temps des 10 % : « *Oh des idées, des projets, j'en ai ! Mais tant que les textes et les crédits, etc.* »

Il paraît que mon troisième principe provisoire fait le jeu de Beullac (Haby, Fontanet, Fouchet). Pas sûr, je serais capitaliste monopoliste d'État, j'aimerais mieux avoir sous moi des culs de plomb, même vétilloux, que des gens imprévisibles.

ARCHÉOLOGIE

Autrefois, le consensus du corps enseignant ne faisait pas question ; dans le primaire, la morale était insistante. Elle se faisait plus implicite pour les jeunes gens du secondaire ; mais c'était bien la même.

Au départ, la bande à Ferry élabore cyniquement une éthique pour gouvernés ; il faut normaliser le peuple. Ils ont subi et imposé comme valeurs essentielles l'uniformité, le formalisme, les pleins et les déliés, et les bras croisés.

Mais c'étaient les plus cons. Les autres nous ont laissé quelques bons souvenirs, quelques règles encore valables. Par exemple ne jamais ironiser sur le nom ou le physique d'un élève ; leur limite, c'était peut-être de brandir les dix commandements de l'école publique pour un papier par terre.

On pourrait relever les strates successives : la morale

Langevin-Wallon et les souvenirs de la Résistance ont dû nous léguer l'idée, toujours vraie, qu'un professeur apolitique est au mieux une andouille. La guerre d'Algérie nous a brouillés définitivement avec le patriotisme. Le gaullisme nous a fâchés avec la télé ; les dix dernières années ont laissé quelques traces : un peu d'écologie, des réserves devant la marchandise, la préférence pour les formes souples de l'autorité.

Distinguons. Une part importante du discours moralisateur qu'un enseignant peut tenir aujourd'hui n'est là que pour légitimer ses intolérances psychologiques : on a le droit après tout de paniquer devant le chewing-

gum, les postures assises nonchalantes ou les fringues fantaisie ; à condition de dire simplement aux gosses qu'un professeur a droit à deux ou trois névroses. Ils peuvent comprendre.

Il y a plus grave quand la morale sert à justifier la fonction sociale du sys-

tème scolaire : tu te fais virer en fin de 5^e ou de 3^e, c'est ta faute, c'est la faute de tes parents qui ne t'ont pas donné le goût de l'effort ou les gènes qu'il fallait ; mais tous les chevaux ont couru, le système a les mains nettes.

« *Je vais t'apprendre à frapper un plus petit que toi* », dit l'éducateur justement indigné. Et il le fait. « *Vous allez finir de crier comme des fous !* », hurle-t-il comme un dingue. On sait que pour écraser un gosse, il suffit d'écrire sur son bulletin « *Fait tout son possible* » ou « *Trop scolaire* ».

J'VOUS AI APPORTÉ DES VALEURS

Que faire ? Arriver déguisé en nouvel éducateur, avec un plateau bien rangé de valeurs à consommer d'urgence ? Mais il faudrait tout de même y croire un peu plus.

Alors quoi ? L'eau s'est clarifiée ; dans les conditions actuelles de scolarité, un certain nombre de règles s'imposent pour des raisons purement techniques : une discussion est sans intérêt si on parle à dix à la fois ; un professeur doit rendre vite les copies s'il veut que ses corrections servent à quelque chose ; un élève qui s'est chargé d'un exposé doit le faire, etc.

Après avoir tout moralisé jusqu'à l'éponge et à la corbeille à papiers, les enseignants tendent, je crois,

Une part importante du discours moralisateur qu'un enseignant peut tenir aujourd'hui n'est là que pour légitimer ses intolérances psychologiques.



à ne recourir à l'éthique que sur l'essentiel. Mais sur cet essentiel, les mots nous manquent.

En bouquet final d'un colloque d'une haute tenue, M. Beullac nous a proposé une morale; il est dommage que l'évènement soit passé inaperçu. Ce texte euphonique peut se résumer ainsi: il y a du bon dans tout, d'une part; mais il y a du vraiment bon, d'autre part, dans le « *dépassement de soi* » et « *le gout de l'effort* ». Je n'ai jamais compris pourquoi ce fameux gout de l'effort faisait l'unanimité. L'effort vaudrait, quelle que soit son efficacité? Quel que soit son but? Découper sa vieille grand-mère à la scie égoïne, c'est bien si ça fatigue?

Quant au dépassement de soi, M. Beullac donne-t-il le bon exemple, se dépasse-t-il lui-même? Hélas, je crois bien que oui.

Or, on sent bien que la situation tourne à l'aigre. La morale cool du fils de famille aisé est en repli, elle aura au moins laissé un certain libéralisme sexuel. Mais à travers nous tous, professeurs comme élèves, passe par bouffées la morale des copropriétaires; celle de la peur sordide. Début 81, il vaut mieux avoir une gueule conforme, savoir faire un créneau et aimer les chiens. Veillée sous la lampe: grand frère bricole un piège à feu, Maman lit *Spécial Flic*, Papa emmène pisser le doberman; et pendant ce temps, le même attaque sa rédac: « *Faites le portrait de votre meilleur ami* », en se demandant quel petit 6^e il va racketter pour payer au grand de 2^{de}, qui lui-même...

AU COUP PAR COUP

À dégager: le consensus des pères de famille, cher à l'oncle Jules.

À dégager: l'enseignement exemplaire modèle, modestement mais clairement proposé. De nos jours, ça ferait rire.

À dégager: les morales déduites. Les raseurs de bistro démarrent toujours par un « *Moi je pars du principe que* ». On ne part pas d'un principe, s'il est trop beau, on y reste. Et sinon, il s'est trop vu de comportements atroces déduits de prémisses impeccables; à l'échelle de la dizaine de millions de morts, ça fait songer.

Dans l'expérience de Milgram, il y a ce petit quart de participants, ces gens qui tout d'un coup disent non; obtus, sans argument, non. Là ça commence à m'intéresser; là on commence à voir qu'il n'y a pas à désespérer de la morale. Des actes qui sonnent juste, sans trois pages de préliminaires idéologiques. Je pense à cette brave fille de 6^e, Stella Kayser, qui après avoir passé des feuilles à tous les copains, disait: « *Ben y m'en reste plus* ». La morale se réinvente sur le tas, en pensant à quelques histoires de ce genre, en se demandant vaguement ce que feraient les gens qu'on aime bien; ça renaît par les failles, quand on s'arrête, quand on improvise.

Il faut donc laisser se produire les conflits, les contradictions: que font d'autre les morales mortes que de vouloir les empêcher?

Conflits entre professeurs, conflits entre élèves et professeurs, conflits entre élèves, à la seule condition que ces conflits fassent parole, avancent.

Faire place aux contradictions dans les contenus aussi: il devrait apparaître dans une classe la pensée

exigeante, incisive, et tout autant la divagation, le délire. Il me semble que la morale corporative préconise exactement le contraire: aller de la fantaisie balisée à la pensée molle. Il faudrait faire coexister conflictuellement la passion et la dérision, l'humour et le tragique. Un des plus rigoureux interdits d'aujourd'hui, le tragique. Je connais par cœur les protestations de certains parents, pour qui la jeunesse, c'est l'âge de la gaité insouciance. Tiens donc. Écoutez parler des gosses, dès lors qu'il est admis qu'on peut parler pour de vrai.

Mais je m'explique mal, parce que j'arrive ici aux limites de ce genre de textes. J'avais d'abord pensé faire un dessin: une assemblée d'éclopés, de demi-monstres, quelques robots, quelques tas informes; et tous ces braves gens en train de se dire: « *La seule question est au fond: quel type d'homme voulons-nous former?* »

Je m'en tiens, modestement on peut le croire, à la question: quel type d'homme puis-je essayer d'être? Ou mieux: de combien la connerie a-t-elle avancé en moi aujourd'hui? D'après Marc Aurèle, je cite de mémoire.

Dernièrement, je participais à une discussion qui rassemblait des professeurs, quelques parents et quelques élèves. Au cours du débat, il arriva que j'exprime de bien nobles sentiments.

La sortie d'une de mes anciennes élèves qui me dit avec une vraie gentillesse, sans l'ombre d'une ironie: « *C'est vraiment beau ce que vous avez dit. Et quand je pense que j'ai passé un an dans votre classe sans comprendre que vous pensiez tout ça!* »

Les automatismes de métier ne nous font aucun bien, de même que l'esprit de corps, la solidarité réflexe avec n'importe quel professeur. Il nous faudrait du courage pour chaque jour, parce que notre principal risque professionnel, ce n'est pas la déprime, c'est la lâcheté.

Pourtant il faut bien faire face. J'aimerais invoquer pour finir deux images édifiantes, deux modèles, puisqu'il en faut: Haddock dans *Tintin au Tibet*, le monstre étatique est entré dans la caverne avec la force de la bêtise surpuissante; Haddock terrorisé finit quand même par foncer, « *Tant pis, à l'abordage!* », s'écrie-t-il mais pas trop fort.

Et Popeye: « *Les gens sérieux ont dit que j'allais perdre, Olive parie contre moi, chuis un pauvre marin, un homme tout solitaire.* » Mais pour ajouter une page après, en montant sur le ring: « *Chuis comme chuis. L'honnêteté est la meilleure politique, et les épinards sont les plus beaux légumes.* » ■

PHILIPPE LECARME

Cahiers pédagogiques n° 193, avril 1981

Il faut donc laisser se produire les conflits, les contradictions: que font d'autre les morales mortes que de vouloir les empêcher?

À LIRE SUR NOTRE SITE

www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1

Jamais dans ce lycée. Enquête sur des élèves et des parents sous pression

Gaëlle Guernalec-Levy, François Bourin Éditions, 2012.

Une journaliste mène une enquête dans un lycée parisien « ayant mauvaise réputation » et en arrive à la conclusion que ce sont les bons lycéens qui font les « bons » lycées et non l'inverse. Un lycée défavorisé, victime du cercle vicieux de l'élitisme peut être un « vrai » bon lycée. Un ouvrage stimulant qui secoue les idées reçues.

Les enquêtes Pisa

Georges Felouzis et Samuel Charmillot, Que sais-je, PUF, 2012.

Pour savoir l'essentiel sur les fameuses enquêtes Pisa. De quoi s'agit-il vraiment ? Quelles critiques peuvent être légitimes concernant ces études qui influencent de plus en plus la marche en avant de nos systèmes éducatifs.

Devenir élève, un enjeu pour la maternelle

Liliane et Marie Piton, Scérén, Repères pour agir, première école.

Un éclairage théorique, des outils, des pistes de réflexion sur la construction de l'identité, sur les « différences » et des outils (le cahier d'expériences, le cahier de vie, le conseil d'enfants...). Un livre qui est le fruit d'années d'engagement pour une pédagogie active et respectueuse des enfants.

La lecture.

Apprentissage et difficultés

Jocelyne Giasson (adapté par Geneviève Vandecasteele), De Boeck, 2012.

L'auteure, québécoise, présente ici une vulgarisation intelligente des acquis de la recherche en matière de lecture, les mettant en relation avec une pratique de classe centrée sur l'activité intellectuelle et les besoins des élèves. Ce livre mériterait de devenir un classique des bibliothèques pédagogiques.

Génie toi-même !

Casterman, 2012.

Comment Chaplin, Léonard, Dali, Edison, Proust ont mis en pratique des techniques de créativité pour produire leurs œuvres ou faire leurs découvertes.

Éduquer à la citoyenneté : construire des compétences sociales et civiques

LAURENT FILLION. Scérén et CRAP, Repères pour agir, 215 pages, 2012.

Vous êtes convaincu qu'il est possible de construire des compétences sociales et civiques dans le cadre scolaire ? Ce livre est pour vous.

Vous en doutez ? Ce livre est pour vous. Est-ce à dire que l'auteur n'a pas de convictions ? Certes non ! Dès la préface, François Audigier annonce : « *Il n'y a pas, il n'y a jamais de certitudes en la matière.* »

Les six chapitres de ce livre collectif présentent chacun une série d'expériences très diverses. Plus de la moitié des contributions situent le travail au cœur des apprentissages disciplinaires. L'ensemble débouche sur une double démonstration. D'abord, toutes les disciplines contribuent à la construction de compétences sociales et civiques. Quand il s'agit de l'éducation civique, de l'histoire-géographie ou de la philosophie, ce sont les contenus des programmes qui fondent le pari d'Audigier : « *Il y a plus de probabilité, pour un individu qui connaît les droits humains, de ne pas les violer que pour un individu qui ne les connaît pas.* » L'ouvrage refuse toutefois d'en rester là : la compétence ne tient pas dans le seul énoncé de savoirs déclaratifs. Les apports des autres disciplines sont essentiels. Cathy Patinet montre à quelles conditions l'éducation physique et sportive contribue à construire une citoyenneté en actes. Caroline Bayet et Guillaume Caron font des mathématiques un instrument de construction de l'esprit critique.

L'autre moitié des contributions élargit le cercle des intervenants à tous les membres de la communauté éducative (conseiller d'éducation, documentaliste, etc.) et aux partenaires (institutions, associations). Il s'agit bien de développer chez les élèves deux attitudes : engagement et distanciation.

Le lecteur est mis dans la même position : poussé à agir et contraint à réfléchir. L'un des axes forts de l'ouvrage est l'insistance sur le débat. Ainsi, le



lecteur est-il incité à la vigilance, y compris quand il arrive qu'un contributeur paraisse trop péremptoire. Ce livre autorise le doute. Et les interventions de Bernard Rey, distillées en fil rouge dans le livre, obligent à prendre en compte les écueils, les dérives, les contradictions : « *Quelle valeur y aurait-il à ce qu'un élève prenne une initiative pour répondre à une demande explicite d'initiative ?* » ou « *Évaluer, dans un livret, les compétences sociales et civiques peut conduire à sanctionner des comportements liés, au moins partiellement, à une appartenance sociale.* » Son apport essentiel me semble être cette suggestion : « *L'idée est qu'à travers l'apprentissage des savoirs, se joue la possibilité d'accès à des compétences sociales et civiques [...] penser que le degré de vérité d'une affirmation n'est pas proportionnel au statut de celui qui l'énonce [...] accepter que ses idées soient discutées et réfutées sans perdre la face, accepter de changer ses opinions sans avoir le sentiment de perdre ainsi son identité.* » Cela suppose une remise en cause du rapport au savoir dominant dans notre école qui n'est pas sans risque pour l'autorité des maîtres ! Cela suppose aussi que l'on soit convaincu, comme Laurent Fillion, que « *les effets pervers possibles ne doivent jamais être des arguments pour ne rien entreprendre !* » ■

YANNICK MÉVEL



QUESTIONS À

LAURENT FILLION

François Audigier, dans sa préface, évoque les contradictions chez les adultes entre les valeurs qu'ils professent et les actes. Cela est vrai aussi pour l'institution scolaire et alimentaire, à l'adolescence, des postures de distanciation ironique, de désengagement. Comment prendre en compte ces contradictions ?

Vous avez raison d'ajouter l'institution scolaire. Tensions et contradictions entre la recherche du vivre ensemble et des méthodes coopératives bien peu répandues, tensions et contradictions entre l'éducation à l'autonomie et l'éveil de l'esprit critique et une situation d'élève le plus souvent en position de réception, tensions et contradictions entre égalité proclamée et compétition et sélection qui jalonnent le parcours scolaire. La réponse est peut-être dans l'expression « éducation à la citoyenneté ». Le rapport sur la concertation pour la refondation de l'école ne dit rien d'autre : « *Pour exercer de manière lucide et raisonnée la part de souveraineté qui lui est dévolue, le citoyen doit avoir appris à s'informer sur des sujets politiques, à juger du point de vue de l'intérêt général, à avoir le souci du bien commun, de la justice et de l'égalité, à argumenter et à débattre, à assumer des responsabilités collectives. Ces compétences civiques s'acquièrent notamment par la participation aux instances représentatives ou à la vie associative de son établissement.* » Les pistes proposées par les collègues qui ont contribué à cet ouvrage sont encore plus diverses et variées.

Le chapitre 6 de votre livre aborde la question soulevée par l'intervention du ministre autour de l'enseignement d'une morale laïque. Le développement des compétences sociales et civiques est-elle pour vous soluble dans cet enseignement ?

C'est plutôt le contraire : c'est l'enseignement d'un cadre dans lequel doit s'exprimer la citoyenneté qui est soluble dans celui des compétences sociales et civiques. Apprendre aux



Laurent Fillion © DR

élèves à s'engager, à débattre nous amène à aborder la question des limites et des règles dans lesquelles ces compétences s'exercent. Échanger les idées n'est pas affirmer que

Dans notre système scolaire, quand un domaine concerne tout le monde, il finit par ne concerner personne.

toutes les idées se valent. Apprendre à assumer des responsabilités, c'est apprendre à se mettre au service d'une collectivité, qui a ses règles de fonctionnement et ses principes et valeurs. Apprendre à vivre ensemble, c'est mettre en pratique une tolérance réelle. Développer un esprit critique, c'est gagner en indépendance et en liberté

Si, dans la reformulation du livret de compétences et du socle commun, elles

sont intégrées aux quatre premières, cela signifie-t-il leur disparition ?

Oui. En fixant clairement ce qui doit être acquis par tous, le socle commun nous oblige à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre. Noyer ces compétences dans les autres compétences, davantage identifiées disciplinairement, conduira vite à considérer affirmer qu'elles ont été indirectement abordées et que cela suffit. On sait bien ce qui advient des objectifs

d'enseignement implicites. Dans notre système scolaire, quand un domaine concerne tout le monde, il finit par ne concerner personne. C'est ce qui a été fait avec la compétence disparue « apprendre à apprendre ». On a jugé qu'elle était implicitement liée à toutes les autres. Est-elle mise en place pour autant ? ■

Propos recueillis par Yannick Mével

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

10 rue Chevreul, 75011 Paris. - Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
Courriel : crap@cahiers-pedagogiques.com

Directrice de publication : Florence Castincaud

Rédaction en chef : Patrice Bride, Christine Vallin

Rubriques :

- **Actualités éducatives :** Nicole Priou
- **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk
- **Et chez toi, ça va ? :** Hélène Eveleigh
- **Faits & idées :** Elisabeth Bussienne
- **Depuis le temps...** : Yannick Mével

Comité de rédaction :

- Michèle Amiel ■ Nathalie Bineau ■ Patrice Bride ■ Elisabeth Bussienne ■ Florence Castincaud
- Marie-Christine Chycki ■ Françoise Colsaët ■ Jacques Crinon ■ Richard Étienne ■ Hélène Eveleigh
- Vincent Guédé ■ Sylvie Grau ■ Régis Guyon ■ Anne Hiribarren ■ Françoise Lorcerie
- Pierre Madiot ■ François Malliet ■ 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 :** Florence Castincaud, Régis Guyon, Philippe Pradel, Nicole Priou, Jean-Michel Zakhartchouk

Correspondants académiques du CRAP :

- **Aix-Marseille :** Alain Zamaron ■ **Amiens :** Rémi Duvert ■ **Besançon :** Baptiste Guillard
- **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
- **Orléans-Tours :** Dominique Seghetchian ■ **Paris :** Nicole Priou ■ **Poitiers :** Yannick Bineau
- **Reims :** Régis Guyon ■ **Rennes :** Chantal Picarda ■ **Strasbourg :** Robert Guicheney
- **Toulouse :** Armelle Mourtada ■ **Versailles :** Annie Di Martino ■ **Belgique :** Xavier Dejemeppe

Contact : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers

- 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 ■ Daniel Hameline ■ 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 ■ Bruno Suchaut
- Vincent Troger ■ Anne-Marie Vaillé ■ Agnès Van Zanten

Le Crap-Cahiers pédagogiques est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.



Conception graphique : Rampazzo & associés ■ PAO : Marc Pantanella
■ Correction : Virginie Ducay ■ Photogravure et impression : Groupe Horizon (Gémenos).
N° d'inscription à la CPPAP : 712G81944 ■ ISSN 008-042 X ■ Tirage : 6000 exemplaires.