

Bernadette LE MOUILLOUR

Education nationale

Académie de Versailles

Atelier n°6

Université Paris VI Pierre et Marie Curie

Diplôme Universitaire Session 7

« Adolescents difficiles : Approche psychopathologique et éducative »

Contenir et étayer

Le défi de la scolarisation de tous les élèves

Expérimentations et partenariats

Année universitaire 2009-2010

Directeur du DU et président du jury : Professeur Philippe JEAMMET

SOMMAIRE

Sommaire	p. 2
Introduction	p 3
 <u>I – Retours sur expériences</u>	
A - Les pratiques d'établissement	p 6
B - Mansour ou l'acquisition d'une posture d'élève	p 10
C - La 6°4 ou la gestion d'une classe difficile	p 13
D - Lecture de dossiers d'élèves	p 17
 <u>II – Les éléments de réflexion par les apports théoriques</u>	
A – L'élève est un homo sapiens d'aujourd'hui	p 24
B – L'élève n'est pas apparu par génération spontanée	p 27
C – L'élève est un petit Emile	p 29
 <u>III – Perspectives</u>	
A - Les projets de soutien aux élèves	p 34
B – L'accueil des parents	p 35
C - Les PPRE en partenariat	p 37
 Conclusion	 p 42
 BIBLIOGRAPHIE	 p. 43

Introduction

Mercredi 17 mars 2010, l'atelier 6 du DU se réunit pour la rencontre mensuelle de ses participants. Une éducatrice de la PJJ nous présente le cas de Benoît, jeune garçon au parcours particulièrement chaotique : désamour familial, impuissance de la mère phagocytée par ses propres parents, absence du père qui ne voulait pas de cet enfant, mépris voire même dégoût des grands-parents et donc comportement perturbé de ce jeune garçon de 11 ans. S'ensuit une litanie de mesures éducatives, d'accompagnement familial, puis de placements : 15 en quelques années sur toute la France. Benoît est un enfant séducteur et attachant, qui fait « exploser » les groupes où il se trouve. Rejeté par sa famille, puis par les divers centres de placement, il erre ainsi de foyers en familles d'accueil jusqu'à sa majorité, sombrant peu à peu dans la délinquance et les comportements à risque. Spirale déprimante, enchaînement quasi-mécanique de souffrances, de désenchantements et d'autodestruction qui conduisent une juge à pleurer en audience sur ce destin fracassé.

Un silence accablé accueille la fin de l'exposé. Les réflexes professionnels reprennent le dessus : la juge s'interroge sur la perte de sang froid de sa collègue, les éducateurs sur les nombreux placements. En tant qu'enseignante, je suis frappée, et même interloquée par la déscolarisation, depuis la cinquième, de Benoît. Naïvement sans doute, j'imaginai que la loi républicaine d'obligation scolaire régissait de manière automatique et quasi-militaire le parcours de tout adolescent en situation régulière sur le territoire français. La perte très précoce du lien scolaire dans ce cas précis me paraissait être encore plus inquiétante que tout le reste. Comment espérer un avenir sans apprendre ? Cette question bien évidemment en soulève d'autres : celle de la coordination des décisions, celle de l'absence de vision d'ensemble et des réactions au coup par coup, celle du sentiment d'impuissance des adultes face à des adolescents qui les poussent à bout et semblent les livrer ainsi à l'inaptitude et au découragement. Les professionnels qui sont intervenus sur ce cas ne sont ni incompetents, ni immoraux, ni négligents. Et pourtant, quel gâchis...

Aux dernières nouvelles, données le mois suivant par son éducatrice, Benoît est en prison.

Depuis treize ans, j'enseigne l'histoire-géographie en collège ou en lycée. Comme la plupart de mes collègues, je suis passée dans une dizaine d'établissements au gré des barèmes et des mutations, que ce soit dans l'Académie de Créteil, de Lyon ou de Versailles. J'ai été amenée à travailler dans des établissements très différents, la plupart cependant classés en Éducation Prioritaire et situés en banlieues plus ou moins éloignées de grandes agglomérations. Depuis trois ans, j'enseigne dans un collège de Nanterre, classé en RRS¹. La difficulté d'enseigner face à des

1 RRS : Réseau de Réussite Scolaire. Ces réseaux situés en zone d'éducation prioritaire ont été définis par la loi de 2005 en même temps que les RAR (Réseau Ambition Réussite) pour les établissements les plus difficiles. Les RRS

publics adolescents aux comportements agités, provocants, ou instables et aux acquisitions scolaires dramatiquement lacunaires m'a conduite à réfléchir sur la pierre d'achoppement majeure du professeur face à des classes difficiles : comment faire cours et permettre aux élèves d'apprendre ? Question lancinante et angoissée, propre au métier depuis toujours mais qui trouve une expression nouvelle en ce qu'elle semble souvent sans réponse.

Secrétaire du Réseau de réussite scolaire (RRS) du collège Paul Eluard de Nanterre depuis la rentrée 2009, je suis chargée de faciliter le lien entre les différents degrés de la scolarité pour permettre un meilleur suivi des élèves et une progressivité plus lissée et maîtrisée des apprentissages. Vaste programme... Abîme de réflexion qui semble d'autant plus vain que l'on ne peut avoir que l'impression que tout a été dit sur le sujet et que l'on vient trop tard, ou en tout cas que le défilé ininterrompu de cohortes d'élèves aux difficultés vertigineuses ou à l'avachissement prononcé conduit irrémédiablement à une déprime professionnelle renforcée par ce qui semble être l'incapacité d'appliquer les résultats des sommes de recherche livrées régulièrement par les sciences de l'éducation ou la pédagogie. L'inscription au DU cette année a donc été sinon thérapeutique, du moins remobilisatrice.

Le sujet de ce mémoire est longtemps resté flou : ni mémoire de recherche ni rapport de stage et cependant lié à la pratique professionnelle. J'ai donc décidé de me le rendre utile, c'est-à-dire d'en faire la matérialisation d'une réflexion en cours et d'expérimentations à venir, résumées en une question : comment maintenir le lien scolaire (irrémédiablement brisé dans le cas de Benoît) quand permettre d'apprendre semble impossible (la situation quotidienne de beaucoup d'enseignants) ? Ce mémoire se développe donc en trois parties aussi commodes que prévisibles : dans un premier temps, un retour sur des cas ou des expérimentations pour en tirer la leçon ou la substantifique moelle de l'expérience, dans un second temps, les réflexions nées des apports théoriques apportés par les diverses lectures et conférences de l'année et dans un troisième temps, l'exposé de dispositifs à venir qui tentent de prendre en compte les résultats passés et les apports théoriques reçus.

Nota : De façon inhabituelle dans un mémoire, j'utiliserai la première personne, non par narcissisme débordant mais parce que cela me paraît plus adapté aux exigences de ce travail qui demandent de s'appuyer sur ses réflexions et son expérience professionnelle pour en faire ressortir l'évolution et le cheminement.

rassemblent un collège et les écoles qui lui envoient des élèves (selon la carte scolaire). Depuis la rentrée 2010, ils ont en principe intégré au réseau le lycée de secteur. Des moyens supplémentaires (en particulier 10 % en plus sur la DHG ou Dotation Horaire Globale) sont accordés aux établissements.

I – Retours sur expériences

A - Les pratiques d'établissement

Le collège Paul Eluard rassemble 435 élèves. Il est situé dans le quartier du Parc de Nanterre, à proximité de la préfecture, du RER et de la Défense. L'environnement est marqué par un violent contraste, éloquemment illustré par la grande proximité entre les tours des plus importantes entreprises du CAC 40 et des grandes banques, dont celle de la Société Générale, et les tours Aillaud, dites aussi « tours nuages », qui illustrent les utopies urbaines des années 60-70 par des bâtiments HLM dignes d'un décor de l'Ile aux enfants. Trente ans après, Casimir est fatigué et les tours bunkerisées et dégradées. Les enfants qui y habitent sont au collège.

Chaque fin d'année est l'occasion pour les deux CPE² du collège d'afficher le palmarès annuel des sanctions enregistrées par la vie scolaire. Mi-informatif, mi-stigmatisant, ce tableau témoigne surtout de l'avalanche de sanctions qui s'abat sur les élèves, essentiellement sur certains d'entre eux ciblés régulièrement.

Année 2009-2010	Nombre d'élèves	Exclusions de cours	Rapports	Nombre de sanctions	Nombre de jours d'exclusion temporaire prononcés
6°	97	283	174	39	132
5°	109	358	184	40	92
4°	109	424	240	55	110
3°	125	443	290	80	240
Total	435	1508 ... enregistrées ³	890	214	574

Ce tableau permet une série de constatations :

- D'abord, et logiquement, si le nombre de sanctions augmente avec le niveau de classe, il n'en reste pas moins important dès la sixième. C'est une caractéristique de l'établissement depuis quelques années : le fort durcissement du public de 6°. Les élèves de CM2 du secteur, en visite dans l'établissement en juin, sont d'ailleurs, et de plus en plus, déjà redoutablement à l'aise. Sans désirer des élèves angoissés et flageolants, force est de constater que les

² Le CPE, ou conseiller principal d'éducation, veille sur la scolarité des élèves : assiduité, problèmes personnels, attitude dans les cours, socialisation etc. Il est l'interface entre l'administration, les familles et les professeurs. C'est lui qui est chargé de reprendre les rapports et les sanctions avec les élèves.

³ Beaucoup d'exclusions ne sont pas enregistrées : celles survenues lors d'une crise majeure en cours et donc sans que les enseignants aient le temps de remplir le billets d'exclusion, celles, déguisées, qui consistent à mettre un élève derrière la porte dans le couloir... Le chiffre réel des exclusions est vraisemblablement largement supérieur à 2000.

promotions qui arrivent, se caractérisent par un désintérêt accentué pour les règles de vie commune et ne serait-ce que par la perspective d'un travail réel. L'agitation, la contestation d'emblée de l'adulte et les lacunes scolaires sont la règle pour un nombre non négligeable d'élèves entrant au collège (j'ai personnellement renoncé à faire lire un texte oralement aux élèves dans certaines classes, les borborygmes laborieusement énoncés rendant illusoire tout espoir de compréhension). Les sanctions prononcées ne sont donc que le révélateur d'une situation tendue.

- Ensuite, l'inflation de rapports est toujours plus marquée, rendant difficile leur traitement efficace par les CPE. Le rapport est intéressant parce qu'il est en position de charnière entre les punitions données directement par les professeurs et les sanctions données par l'administration. Il est symptomatique également du vécu des professeurs : souvent écrit après un incident sérieux, plus ou moins grave, il peut également être rédigé dans la foulée d'un accrochage avec un élève, il devient alors moins le révélateur d'un événement que le témoignage d'une exaspération ou d'un éreintement professionnel. Certains professeurs écrivent peu de rapports, parfois par lassitude relative (cela prend du temps, il faut suivre l'affaire...), parfois parce qu'ils règlent beaucoup de conflits ou de tensions par eux-mêmes. D'autres en écrivent beaucoup, soit par irritation exacerbée et renforcée quotidiennement, soit pour informer la direction et la vie scolaire des agissements de certains et alourdir consciencieusement leur dossier. Cela étant dit, ces rapports témoignent donc des incivilités récurrentes et répétitives (enseignants bousculés, toisés, insultés parfois ; refus d'obtempérer à des injonctions simples comme s'asseoir, sortir ses affaires, donner un carnet dans un couloir...) et de la tension intérieure des enseignants, plus ou moins avouée. Le rapport, quand il est massivement rédigé, matérialise donc le glacis qui s'immisce dans la relation entre l'enseignant et l'élève et qui la fausse : chacun se sentant agressé par l'autre et renvoyant par jeu de miroir l'image déformée de lui-même. La montée aux extrêmes est alors possible.
- Enfin, l'exclusion, de cours ou de l'établissement, est massive, avec tous les problèmes que cela peut poser. 11 Conseils de discipline ont été réunis cette année, aboutissant à 9 exclusions définitives de l'établissement. 3 élèves de 6^o ont été concernés dès le 1^o trimestre, ce qui était une première dans l'établissement. Force est de constater que d'autres auraient pu être réunis... Ces conseils de discipline sont l'aboutissement d'une accumulation de sanctions et d'incidents. Parmi ces sanctions, l'exclusion de cours est une arme non conventionnelle à usage pourtant massif. Censée être exceptionnelle, elle devient pourtant le régulateur habituel des heures de cours. La plupart, ou plutôt pour être honnête, tous les enseignants l'utilisent comme soupape pour éviter l'éclatement de la cocotte-classe : qui

place l'élève derrière la porte 10 minutes ou plus, avec la main sur la poignée pour éviter les gambades intempestives dans les couloirs, qui commence par en virer trois ou quatre pour assurer 55 minutes de calme relatif, qui patiente laborieusement une vingtaine de minutes avant de prendre à témoin la vie scolaire et de renvoyer le malotru avec perte et fracas. L'exclusion de cours devient le moyen habituel de gestion de classe.

L'efficacité des sanctions est, par ces seules statistiques, remise en cause pour l'établissement. Il est clair que ni les exclusions, ni les rapports, ne sont dissuasifs. D'ailleurs, aussi massivement distribuées, ce ne sont plus des sanctions, ce sont les rouages grippés d'un fonctionnement poussif. Ce qui est à questionner, c'est ce qui se passe en cours. Enseigner tel qu'on sait le faire (en général bien d'ailleurs...) est généralement impossible avec les générations d'élèves qui nous arrivent. Entre une innovation pédagogique nécessaire mais pas toujours clairement cernable et la fameuse restauration de l'autorité tant réclamée, l'enseignant de base oscille et prend régulièrement sur les pieds, avant même le sommet, le rocher qu'il tente quotidiennement de pousser en haut de la montagne. Le débat dépasse nos frontières : les Britanniques s'apprêtent à prendre toute une série de mesure pour « donner aux enseignants les moyens de se faire respecter »⁴. Ils sont ainsi invités à utiliser la force physique pour assurer le calme dans les cours : sans permettre un retour fâcheux au châtement corporel, les enseignants britanniques pourront faire sortir de leur classe les élèves pénibles (tiens, tiens, nous connaissons déjà...), les contraindre à rester le soir, fouiller les élèves, intervenir physiquement pour faire cesser une bagarre sans crainte de procès etc. Cette sévérité accrue vise à inverser l'ignorance « déprimante » des jeunes Britanniques qui, selon M. Gibb, le secrétaire d'Etat aux écoles, ne savent plus rien... Pour politiques qu'elles soient, ces mesures témoignent des impasses scolaires des grandes démocraties occidentales. Tocqueville, en son temps, avait déjà dénoncé la formation d'une société matérialiste et individualiste tout autant que le danger d'une éducation guettée par l'uniformité et la médiocrité. Mais c'est un autre débat...

Autre palmarès éloquent, celui des résultats. Si, officiellement, le taux de réussite au DNB 2009 tournait autour de 67%, il était en réalité plus proche de 59% si on comptait ceux qui ne s'étaient pas présentés à l'examen⁵. L'absence à l'examen était due à des vacances anticipées (!), à un désintérêt prononcé (« le brevet, ça vaut rien »), à un découragement né d'un échec scolaire chronique (symptôme sans doute le plus tragique), voire à une garde à vue au commissariat... Lors

⁴ Virginie Malingre, « Les profs britanniques invités à utiliser « la force physique » », in *Le Monde*, vendredi 9 juillet 2010, édition électronique.

⁵ La moyenne départementale était dans le même temps de 83,8%, la moyenne académique de 81,7 %, la moyenne nationale de 82,1%.

du dernier brevet blanc de mai 2010, si l'on ôtait les candidats de la classe européenne⁶ du collège, le taux de réussite pour les quatre autres classes réunies avoisinait les 10%... Certains élèves non seulement n'apprennent plus mais semblent même désapprendre. Pourtant, le collège met en place des dispositifs de soutien : consolidation en 6° (les enseignants de Français et de Mathématiques enseignent en barrette. Sur trois classes de 6°, quatre professeurs assurent le même cours en même temps. Le quatrième groupe est formé des élèves les plus en difficulté dans la matière. Ils sont réunis pour une durée déterminée en petit effectif pour étudier avec davantage de soutien et d'étayage) ou études encadrées par exemple en fin d'après-midi tous les jours de la semaine. Encore une fois, c'est ce que parvient à faire l'élève en classe qui est déterminant. Le dispositif de consolidation est en ce sens intéressant. Il pêche sans doute par deux aspects : d'abord, un travail d'équipe très resserré n'est pas toujours possible avec la valse habituelle des enseignants dans les Zones d'Éducation Prioritaire, qui doivent aussi moins chercher à faire absolument le même programme qu'à en faire comprendre les quelques points essentiels. Ensuite, l'absence d'évaluation des élèves, et l'absence d'évaluation du dispositif en lui-même, ce qui permettrait de l'améliorer : une enseignante de lettres, très investie et dynamique, a eu l'air très étonnée que je lui demande les résultats de l'évaluation du dispositif. De fait, il n'y en avait pas...

Donc, deux problèmes sont soulevés par ces quelques remarques : l'inefficacité de fait des sanctions massives couplée à la très grande difficulté de mettre les élèves au travail dans un contexte apaisé. La tentation est grande alors de régler le problème par l'exclusion, temporaire ou non, qui entraîne à plus ou moins long terme la rupture du lien scolaire, dramatique à longue échéance. Sur les trois élèves de sixième renvoyés cette année, une ne va plus en cours, un autre y va ponctuellement, et nous n'avons aucune nouvelle du troisième, parti dans un autre département.

B - Mansour ou l'acquisition d'une posture d'élève

Passons à présent de la petite à la grande échelle. J'ai été amenée cette année, dans le cadre de mes fonctions de coordinatrice RRS, à connaître le cas de Mansour. Elève de CM2 dans l'une des écoles du secteur, il a suivi de manière très normale sa scolarité tout au long de l'année. Pourtant, il traînait un lourd passif. Il faisait partie d'un groupe d'élèves qui avait mis à feu et à sang la classe de CM1 et la cour de récréation d'une école d'un autre quartier de Nanterre. Précoce petit caïd, régnant sur un gang de petites terreurs hurlantes et insultantes, il avait été sorti manu militari

⁶ La classe européenne ou classe « anglais plus » rassemble les meilleurs élèves entrant en 6°. Elle est le fruit d'un long débat dans l'établissement, révélateur d'un débat récurrent plus large : l'homogénéité ou l'hétérogénéité des classes. Face à la fuite des bons élèves de l'établissement, la classe européenne a été créée pour offrir des conditions de travail meilleures aux bons élèves et pour rassurer ainsi leurs parents. Cette classe connaît un fonctionnement « normal », ce qui laisse augurer du fonctionnement des autres ...

de son école par l'IEN⁷ avec d'autres petits camarades. Tous avaient été répartis dans des écoles plus éloignées au mois de mai 2009 (fin du CM1). Lors de mes visites dans la classe, je n'ai jamais remarqué Mansour. C'est le directeur de l'école et son maître qui ont évoqué un jour son histoire. J'ai été interloquée de la distance entre le tableau du gamin intenable qui n'apprenait rien et l'élève calme, attentif et studieux vu en cours. Cette métamorphose a été immédiate : le maître, soucieux de cette arrivée problématique annoncée, n'a pourtant pas eu de difficulté avec lui. Il l'a d'ailleurs suivi en CM2.

Son bulletin est éloquent : il obtient plus de 12 en moyenne générale chaque trimestre. En fin de première période de CM2, son maître mentionne : « Mansour se conduit comme un réel élève et est dans le travail... Il est intelligent, vif et est capable de progresser s'il travaille régulièrement ». Il prend beaucoup de place en classe en intervenant un peu trop mais il fait des efforts. Il obtient les encouragements. En fin de seconde période, son maître note : « Il a progressé à tous les niveaux : scolaire et comportemental ». Davantage de travail lui est demandé. Il obtient les compliments. Le dernier trimestre marque une légère baisse. Le travail et l'investissement ont diminué un peu même si le maître souligne une bonne adaptation scolaire. Que s'est-il donc passé ?

Cette métamorphose est stimulante en ce qu'elle est foudroyante : elle restaure donc le champ des possibles en condamnant les jugements définitifs sur les cas les plus lourds. Elle raccourcit l'attente hypothétique d'une évolution souhaitée et attendue, souvent lente et lointaine. Elle invite à la réflexion. Après enquête auprès des principaux acteurs, dont Mansour lui-même qui a accepté de m'en parler, je n'ai pu trouver le Graal permettant la transmutation des élèves, mais j'ai pu rassembler la conjonction des attitudes et des faits qui ont pu contribuer à cette évolution. Cinq éléments m'ont semblé importants :

- Une rupture pensée et accompagnée. Face à une situation devenue intenable, l'IEN, en lien avec la maîtresse d'origine, le psychologue et le directeur de la nouvelle école, a organisé le transfert de Mansour. Une rupture décisive paraissait la seule issue possible dans le climat délétère créé par la directrice de l'école. Elle visait à permettre par ailleurs une réorganisation plus sereine de l'établissement (la directrice étant suspendue) et concernait plusieurs des élèves qui avaient pris une attitude de toute-puissance. Elle a été réfléchie en équipe et préparée. Par ailleurs, Mansour et sa maman ont été reçus. La décision leur a été présentée et expliquée. Le départ de Mansour décidé, l'IEN a préparé son arrivée dans la nouvelle école avec le directeur et le nouveau maître. Elle a accompagné Mansour le premier jour et l'a, en quelque sorte, installé dans les murs. Le relais est ainsi visiblement passé et l'IEN a continué à assurer le suivi de cet élève.

⁷ IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale, chargé des écoles (donc du premier degré) dans une circonscription. Il assure l'animation pédagogique, inspecte les enseignants et tente d'apporter une solution aux problèmes qui se posent dans les écoles.

- Un cadre scolaire établi et stable. Les dégâts ont, semble-t-il, été considérables dans l'école d'origine de Mansour : équipe enseignante déstabilisée et désunie, élèves déboussolés par une direction qui les soutenait démagogiquement face aux instituteurs, pagaille générale d'autant plus préjudiciable dans un établissement de l'un des secteurs les plus sensibles de Nanterre. La nouvelle école est considérée comme l'une des meilleures de Nanterre : la population scolarisée est en effet d'origine hétérogène, avec de nombreux enfants issus des classes moyennes d'employés et de cadres. Le climat y est apaisé et l'ambiance est au travail serein. La direction et l'équipe enseignante se soutiennent mutuellement. C'est une école qui fonctionne bien.
- Un accueil personnalisé. Mansour a été accueilli avec bienveillance par le maître et le directeur, au départ en présence de l'IEN. Son attitude passée n'a pas été mise en avant mais pas cachée non plus. Evitant la stigmatisation, sans occulter une certaine responsabilisation, le juste ton semble avoir été trouvé. D'autre part, Mansour a explicitement senti que le flambeau était transmis.
- Une classe apaisée. Le maître a réussi à organiser une classe harmonieuse et très travailleuse. Les élèves ont intégré Mansour avec facilité, sans être au courant de son passé. Il a trouvé quelques camarades chargés de l'aider à prendre la classe en marche. Quelques tentatives de déstabilisation de la classe, au début, n'ont entraîné aucun écho chez ses camarades. Il n'a pas trouvé de relais à une éventuelle agitation, que ce soit dans la cour ou en classe, et s'est donc coulé dans le moule de l'élève standard.
- Un « effet-maître⁸ ». L'instituteur de Mansour a su prendre en main sa classe de manière magistrale. Mansour a été accueilli avec une bienveillante fermeté dans la classe. Si les élèves de la nouvelle classe sont sans doute sociologiquement plus adaptés à un comportement scolaire attendu, ils ne sont pas naturellement calmes. Une gestion de classe efficace est donc l'un des leviers de la réussite de ce déplacement.

La situation de Mansour, pour améliorée qu'elle est, reste néanmoins fragile. Le troisième trimestre a montré une légère dégradation de la situation. Deux incidents ont conduit le maître à se mettre en colère et à envoyer l'élève dans le bureau du directeur. Ces incidents ont été repris avec Mansour, qui n'a pas contesté le bien-fondé de ces sanctions. Ils allaient de pair avec une réflexion sur son avenir en 6^o. Le laisser s'inscrire dans son collège de secteur, réputé difficile, conduisait à le remettre dans une position de caïd, retrouvant tous ses camarades. L'équipe de l'école, en lien avec l'IEN, a cherché une solution. Le milieu familial étant peu cadrant, l'éventualité d'intégrer un internat d'excellence a été étudiée. Ceux-ci ne sont cependant ouverts qu'à partir de la cinquième.

⁸ Cf. GAUTHIER, Clermont, « L'effet enseignant », in RUANO-BORBALAN Jean-Claude coord., *Eduquer et former*, p. 207-214.

La possibilité de passer dans un collège plus calme et éloigné de ses anciennes amitiés a alors paru être une bonne alternative pour attendre l'internat en 5°. Si la mère, qui l'élève seule, a semblé intéressée par la proposition de l'internat, elle s'est opposée à l'affectation dans un autre collège, refusant les arguments avancés par l'équipe. L'un de ses arguments est l'éloignement du domicile, ce qui laisse mal augurer de l'internat dans un an... En juin, les enseignants étaient inquiets du devenir de Mansour.

Donc, ce cas me paraît intéressant en ce qu'il montre que, si rien n'est magique, une action ciblée, accompagnée sur le long terme et réfléchie en équipe peut être efficace. Le suivi d'un élève par une même personne, ici l'IEN, me paraît également gage de cohérence et de plus grande utilité. Elle montre aussi le rôle que peut jouer une véritable rupture avec un milieu d'origine et plaide pour un démantèlement des ghettos scolaires qui forment des enclaves mortifères dans certaines banlieues. Il n'est pas question ici d'hétérogénéité des classes mais des établissements scolaires.

C - La 6°4 ou la gestion d'une classe difficile

Changeons encore une fois d'échelle pour revenir à celle de la classe. Depuis la rentrée 2009, le cru annuel des 6° s'est avéré calamiteux. Parmi eux, les 6°4 se sont révélés être un cocktail particulièrement détonnant. Cette classe de 23 élèves avait été constituée sur les indications des instituteurs des écoles, mais la grande concentration d'enfants au profil délicat rendait impossible la constitution de trois classes apaisées, la quatrième étant la classe européenne. Dès les premiers cours, les enseignants ont été confrontés à des lacunes scolaires abyssales et à des comportements d'une extrême agitation. Rapidement, ils ont surnommé cette classe « l'hôpital de jour » ou « la cour des miracles ». 9 élèves sur 23 présentaient des troubles variés du comportement. Parmi eux, 5 étaient en permanence des grenades dégoupillées : cris, hurlements, jet de chaises, chants.... Aucune différence n'existait entre le cours et le couloir. Les élèves arrivaient en se bousculant et s'invectivant, et poursuivaient leurs activités sans la moindre interruption à l'entrée de la classe. Les stations habituelles dans le couloir avant d'entrer en cours, la station debout au bureau, tous les petits rituels qui contribuent habituellement à faire baisser la tension ont été voués à l'échec.

L'interruption de cours était permanente : sur les cinq mentionnés ci-dessus se trouvait une jeune élève, Marwa, à la structure familiale problématique. Régulièrement dehors le soir, voire la nuit, grandissant en friche sans aucune limite structurante, garçon manqué, elle considérait l'enseignant comme un égal qui n'avait pas à lui imposer quoi que ce soit. La moindre consigne pouvait entraîner une contestation insolente et un refus d'obtempérer jusqu'à l'incident. Les quatre autres élèves étaient des garçons : l'un très instable, irascible, doué pourtant, ne parvenait pas à soutenir son attention sur la durée. Tout devenait alors sujet de bavardages, de protestations, de déplacements et de colères. Un autre était suivi par le CMPP. Visiblement fragilisé et immature, il

se balançait sur sa chaise, se mordait la main, voire se masturbait en classe. Pataud et gauche dans un corps qui semblait trop grand pour lui, il jetait parfois à l'adulte des regards d'enfant perdu en détresse. Impossible de lui faire sortir une trousse. Tout crayon prêté était pulvérisé par des mains qui fonctionnaient comme des tenailles incontrôlables. Un autre encore, très en difficulté sur le plan cognitif, aurait dû être orienté en SEGPA. Face au refus réitéré de la famille, il traînait sa misère scolaire de classe en classe, incapable de suivre un cours. Les heures se passaient en chansons, en jet d'objets par la fenêtre, en logorrhées verbales ininterrompues (« ça sort tout seul de ma bouche, m'dame ») voire en insultes nourries et si possible lubriques. Le dernier venait du nord de la France. Sa grand-mère l'avait accueilli chez elle mais était tombée malade, ce qui avait entraîné son retour en région parisienne chez sa mère, qui sortait de prison. L'entente était loin d'être cordiale, et Andy faisait tout son possible pour retourner chez sa grand-mère. Ainsi, il entrait en classe et s'asseyait à même le sol, dans une allée entre deux rangées de bureaux puis croisait les bras et se mettait à hurler qu'on était tous des salauds et qu'il ne ferait rien. Surnommé « Pépé » par les enseignants, du nom du petit Hispanique qui, dans la BD d'Astérix, retient sa respiration en croisant les bras pour faire céder son entourage, il faisait scrupuleusement de son mieux pour que règne la plus intense pagaille en cours... Andy et Marwa ont été renvoyés par conseil de discipline au cours du premier trimestre.

La situation était très tendue, les enseignants impuissants, poussés à bout nerveusement et les élèves en échec. En équipe pédagogique, avec la direction, il a alors été décidé d'utiliser une partie des HSE⁹ pour permettre à un deuxième enseignant d'être présent en cours à partir du mois de novembre. Les enseignants se sont répartis sur l'emploi du temps des 6^e4 en fonction de leurs heures libérées. Ce dispositif a donné de bons résultats. L'enseignant supplétif permet d'accompagner plus individuellement les élèves les plus en difficulté et de calmer certaines tensions pour favoriser un meilleur déroulement du cours. Ce dispositif a permis un premier apaisement. Il était cependant très coûteux et difficilement généralisable.

Parallèlement, un partenariat a été mis en place avec une association d'étudiants à partir de la fin du mois de décembre. Les enseignants étaient entrés dans une spirale dépressive avec cette classe vécue comme excédante. Les élèves percevaient cette exaspération et s'enfonçaient dans la même spirale de l'échec et de la mésestime d'eux-mêmes. Aucune sortie n'était plus organisée, aucun projet non plus. La poursuite du DU, et les réflexions qui en découlaient, m'ont convaincue de donner suite à la proposition de l'association. Leur projet n'était pas très explicité : les étudiants d'une école de commerce de la Défense¹⁰, dans le cadre d'un travail demandé en cours (constituer

⁹ HSE ou Heure Supplémentaire d'Enseignement : ce sont des heures supplémentaires ponctuelles octroyées aux établissements pour leur permettre de rémunérer des actions hors des emplois du temps prévus.

¹⁰ L'IESEG, école de commerce privée située sous le parvis de la Grande Arche de la Défense.

une association et suivre en groupe un projet tout en obtenant des financements) ont souhaité travailler dans un établissement scolaire avec des élèves en difficulté pour leur proposer des sorties culturelles. L'objectif était généreux, le terrain méconnu et un peu caricaturé, mais la perspective de travailler avec un groupe de neuf étudiants m'a paru prometteuse. Ceux-ci, de manière très positive, ont tenu à travailler avec la classe de 6^e, et non avec un groupe plus facile. Leur association, appelée Ze'Pact, a donc été officialisée en décembre 2009.

Les actions suivantes ont pu être menées, en lien avec le professeur de mathématiques (professeur principal de la classe), le professeur de lettres et le professeur d'histoire-géographie :

- un goûter de présentation. Les élèves, conscients de l'ambiance de leur classe, ont été touchés de cette marque de considération.
- une sortie au musée du quai Branly, avec une thématique sur la découverte des civilisations (en particulier africaines), en lien avec le programme d'histoire-géographie.
- un jeu de l'oie collectif (avec bonbons généreusement distribués pour les bonnes réponses) qui reprenait les éléments vus en cours dans la semaine qui a suivi. L'aspect très ludique de cette activité a été plébiscité par les élèves, qui ont montré une étonnante capacité de restitution de ce qui leur avait été dit au musée.
- une sortie au théâtre pour voir une pièce sur les contes des Mille et Une Nuits, en lien avec le programme de Français.
- une préparation de sketches pour la journée Portes Ouvertes. A cette occasion, la professeure de théâtre de l'école de commerce est venue leur donner deux heures de cours. Puis les élèves, avec les étudiants, ont inventé, répété et joué leurs sketches pour la matinée Portes Ouvertes du collège le samedi 11 avril. Ces sketches reprenaient ce qu'ils avaient découvert au musée du quai Branly.
- un rallye dans Paris (à la découverte des principaux monuments) devait être organisé fin mai. Les examens et stages des étudiants, couplés avec les conseils de classe au collège, ne l'ont pas permis malheureusement.

Le bilan de cette action a été très positif. Neuf étudiants en sortie avec deux enseignants faisaient un ratio de 1 adulte pour 2 élèves... Forcément, cela devenait très gérable... Les étudiants ont eu rapidement un bon contact avec les enfants. Leur dynamisme permettait de revitaliser positivement les actions en classe. La prise en charge financière et l'organisation des sorties « clé en main » ont été un outil précieux, qui a permis aux enseignants de se recentrer sur l'essentiel : le groupe et le contenu. Un décentrement des professeurs par rapport aux élèves a été rendu possible. La relation frontale a été contournée par l'intervention de tiers et le regard mutuel s'en est trouvé sensiblement amélioré. Nous pouvions devenir spectateurs (en partie...) de la classe, et découvrir les élèves sous un jour parfois très positif. Certains, complètement délurés ou au contraire

renfrognés en classe, se sont ainsi révélés en théâtre. Le contact adultes/élèves s'est amélioré et l'ambiance de classe a positivement évolué. Les problèmes de comportement ont perduré, ce qui est normal, mais l'agressivité vis-à-vis des adultes a disparu. La documentaliste de l'établissement décrivait une meute hurlante au CDI. C'était une classe infernale à gérer lors des recherches documentaires, avec des bagarres et des meubles renversés. Peu à peu, les problèmes de discipline y sont devenus les mêmes que pour les autres classes, ils ont perdu leur aspect explosif et démesuré. Par ailleurs, les élèves ont éprouvé une satisfaction réelle : ils ont été fiers que des étudiants d'une école de commerce prennent du temps pour eux. La proximité en âge était également intéressante, les élèves ayant toujours la tentation de considérer les professeurs comme de vieilles chouettes décaties. Les étudiants avaient une petite dizaine d'années de plus qu'eux, leur look était proche... et le contact facilité. Le musée s'en trouvait lui-même rajeuni !... L'effet d'entraînement a été réel par ailleurs sur les adultes : la proposition des étudiants a conduit les professeurs à accepter et monter un projet qui n'était pas prévu dans le déroulement annuel.

L'encadrement, le contact direct avec les élèves, la proposition d'activités stimulantes et leur fréquence ont été les véritables points forts de ces actions. Certes, si une définition des domaines d'intervention de chacun est nécessaire, le positionnement n'a pas toujours été facile, tant pour les étudiants (adopter une posture d'adultes et non de copains qui circulent avec ipod et écouteurs, rester dans un juste retrait pour éviter de prendre une posture « enseignante » et disciplinaire) que pour les enseignants (parfois trop en retrait, en laisser-faire). Cependant, cette expérimentation montre que, dans la mesure où un projet et un cahier des charges sont définis clairement, une véritable synergie et donc un travail partenarial fructueux sont possibles pour les élèves. Face à ce bilan très positif, l'équipe enseignante s'est montrée très intéressée par une poursuite, un approfondissement et une redéfinition du partenariat avec l'Association Ze'Pact pour la mise en place d'une coopération avec des partenaires variés (professeur de théâtre ou de danse par exemple), la création des « mercredis culturels » (sur la base du volontariat, des élèves seraient emmenés un mercredi après-midi par mois visiter un musée, un monument ou un quartier de Paris en fonction de leur demande), et une intervention plus spécifique du groupe d'étudiants avec une classe de 6° et une classe de CM2 dans le cadre du travail inter degré. Le projet devrait être réactivé à la rentrée de septembre 2010, avec une nouvelle équipe d'étudiants.

Donc, le décentrement des adultes par rapport à un groupe-classe et le soutien de partenaires en co-intervention sont des leviers efficaces pour atténuer les tensions et maintenir les élèves en classe.

D - Lecture de dossiers d'élèves « difficiles » de 6°

Enfin, pour terminer ces quelques éclairages sur des situations de terrain, il m'a paru

intéressant d'étudier les outils qui permettent de connaître les élèves et de matérialiser le passage d'informations entre professionnels. Les dossiers des élèves, qui encombrant des étagères entières dans les bureaux de la direction, se sont révélés des sources inépuisables d'enseignement. Ne pouvant me lancer à corps perdu dans les 435 dossiers du collège, j'ai choisi un échantillon de 20 élèves définis comme problématiques sur l'ensemble des classes de 6°. J'ai déjà pu remarquer que les professeurs ne regardaient jamais ces dossiers... La plupart ne savent même pas où ils se trouvent, beaucoup ne voient pas l'utilité de les regarder. Un certain secret peut être entretenu, il est vrai, pour assurer le soi-disant respect de la vie privée des élèves. Je trouve cela absurde, d'une part parce que ce sont des papiers officiels et des dossiers transmis par des collègues pour informer l'établissement, ensuite parce que nous finissons toujours par savoir le contenu de ces dossiers, par les parents ou par les enfants, en ayant souvent perdu beaucoup de temps et en ayant commis parfois des impairs regrettables. Ce sont des dossiers professionnels, et comme tels, tout professionnel habilité, dont les professeurs, doit pouvoir librement les consulter. Rappelons que ce sont les professeurs qui passent le plus de temps avec les enfants et que certaines indications peuvent s'avérer précieuses pour la gestion de classe. Ces dossiers n'ont pas à être la chasse réservée de certains. Je ne prendrais qu'un exemple : la lecture de la photocopie du livret de famille d'Abdallah a été pour moi une mine d'informations et donc de compréhension. Sa maman, d'origine française, est une jeune femme convertie à l'Islam. Elle était voilée lorsque j'ai eu l'occasion de la rencontrer. Abdallah, tout comme deux de ses frères, est né d'un père de nationalité marocaine qui n'a jamais été marié avec sa mère (qui a eu son premier garçon à 21 ans). Les garçons ont d'abord été reconnus par la maman, puis plus tardivement par le papa. Sa mère s'est finalement mariée avec un homme de 11 ans son cadet, de nationalité sénégalaise (ce dernier n'a que 12 ans de plus qu'Abdallah). Quatre enfants, deux garçons et deux filles, sont nés de cette union. Ainsi, Abdallah ne voit jamais son père, retourné au Maroc. Il vit dans une fratrie de sept, avec un beau-père au chômage et une mère au foyer qui, comme elle me l'avoue, « n'arrive pas à se faire obéir »... Donc, si j'appelle à la maison, inutile de demander le père...

La répartition des élèves de l'échantillon choisi est la suivante, avec une prédominance de garçons :

	6°1	6°2	6°3	6°4	Total
Filles	2	1	1	-	4
Garçons	3	1	5	7	16

Les dossiers des élèves sont constitués de diverses pièces¹¹ :

Pièce	Nombre ¹²	Origine	Contenu
Chemise jaune	20	Collège	Chemise contenant toutes les pièces du dossier et mentionnant les coordonnées des élèves.
<i>Fiche de transit</i>	<i>1</i>	<i>Collège</i>	<i>Fiche mentionnant le passage dans un autre collège en cours d'année puis le retour dans le premier collège (assez exceptionnel).</i>
Fiche navette	8	Collège	Fiche de dialogue entre la famille et le collège où sont inscrits les demandes des familles et les décisions des conseils de classe.
Bulletins des trois trimestres de 6°	20	Collège	Notes et commentaires des professeurs.
PPRE	1	Collège	Projet personnalisé de réussite éducative : il met en place un programme de remédiation individuelle aux difficultés des élèves. ¹³
<i>Fiche de suivi</i>	<i>1</i>	<i>Collège</i>	<i>Fiche comportant l'emploi du temps et les commentaires à chaque heure de cours des professeurs. Elle permet à l'élève et au CPE de faire un point hebdomadaire sur les améliorations et les points de progression du comportement.</i>
<i>Test psychologique</i>	<i>1</i>	<i>Collège</i>	<i>Compte-rendu cacheté à destination du psychologue de SEGPA.</i>
<i>Blâme/avertissement</i>	<i>3</i>	<i>Collège</i>	<i>Documents écrits sanctionnant un comportement ou une succession de dérives. Ils interviennent en principe avant les exclusions.</i>
<i>Fiches d'exclusions</i>	<i>9</i>	<i>Collège</i>	<i>Elles mentionnent les exclusions temporaires de l'établissement.</i>
<i>Dégradation de matériel</i>	<i>1</i>	<i>Collège</i>	<i>Elles mentionnent les dégradations matérielles occasionnées par les élèves.</i>
<i>Commission disciplinaire</i>	<i>1</i>	<i>Collège</i>	<i>Commission qui se réunit pour examiner les cas d'élèves difficiles. Elle se situe avant le conseil de discipline dans la hiérarchie des sanctions et prononce en général des exclusions d'une huitaine de jours.</i>
Actes de naissance	15	Famille	Ces documents, certes très personnels, contiennent des informations utiles sur le contexte familial.
<i>Jugement de garde des enfants</i>	<i>1</i>	<i>Famille</i>	

¹¹ Les pièces qui n'ont pas à se trouver dans tous les dossiers sont mentionnées en italiques.

¹² Il s'agit du nombre de dossiers où l'on retrouve les types de pièce sans que ce soit nécessairement le nombre de pièces qui peuvent être parfois plusieurs par dossier. Par exemple, 9 dans la colonne des exclusions signifie que l'on retrouve des fiches d'exclusion dans 9 dossiers. Il peut y avoir plusieurs fiches d'exclusions par dossier. En revanche, le nombre de dossiers d'admission en 6° ou de fiches navettes sont nécessairement uniques par dossier, le nombre inscrit représente donc bien le nombre de pièces dans le dossier.

¹³ Ce document est en principe ponctuel mais il n'est pas en italique. En effet, étant donné les difficultés de ces élèves, il devrait se trouver dans tous les dossiers, ce qui n'est pas le cas ...

Dossiers d'admission en 6°	19	Ecole	Ils rassemblent les compétences de fin de 3° cycle ainsi que les commentaires synthétiques du maître de CM2 en vue du passage. C'est un document important.
Fiche passerelle	14	Ecole	Elle ressemble la liste des compétences acquises durant le cycle III (du CE2 au CM2). Comme son nom l'indique, elle mentionne l'état des lieux des compétences pour les enseignants de 6°.
B2I	18	Ecole	Validation des compétences informatiques obligatoires pour le passage en 6°.
Synthèse des bulletins de CM2	2	Ecole	Commentaires des trois trimestres de CM2.
Synthèse du cycle III	1	Ecole	Commentaire des trois trimestres des trois années du cycle III.
Synthèse de cycle II	1	Ecole	Commentaire des trois trimestres des trois années du cycle II.
PPRE	3	Ecole	Idem que pour le collège
Dossier de suivi de scolarisation	1	Ecole	Commentaires et bilans sur un élève en difficulté (enseignants, psychologue scolaire).

L'exploitation complète de ces dossiers demanderait au moins une cinquantaine de pages de commentaires... Cela n'est pas ici mon but. Je me contenterai d'observations ciblées.

Paradoxalement, ces dossiers sont d'abord intéressants par ce qu'ils ne contiennent pas :

- Rien n'apparaît sur les cycles I et II¹⁴. Or, les sondages que j'ai pu faire dans les dossiers des écoles élémentaires montrent que des indications précieuses peuvent être indiquées par les collègues. Souvent, la traçabilité des problèmes est frappante, la plupart du temps dès la maternelle. Or, l'intervention est souvent tardive quand le problème prend des proportions gênantes. Je ne prendrai qu'un exemple, celui de William, en 6°⁴, le seul pour qui nous ayons des indications sur l'ensemble du cycle III. Son maître de CE2 mentionne au 1° trimestre des progrès dans le comportement (ce qui suppose des soucis au CE1) mais des difficultés persistantes en outils de la langue (orthographe, vocabulaire et grammaire) et en production écrite (manque de structure syntaxique et de cohérence). Par la suite, un manque de travail est mentionné (quoi de plus normal pour un élève qui vraisemblablement ne parvient pas à lire les consignes) et toujours de grandes difficultés. En parallèle, le comportement se dégrade : relâchement dans le comportement en CE2, dissipation, irrespect, pas d'attitude d'élève en CM1 et gros mots, coups et insultes en CM2. La détérioration de la conduite est concomitante d'une aggravation des difficultés avec la complexification des exigences. Pourtant, aucun maintien, aucun PPRE¹⁵ non plus....
- L'arrivée en 6° a été catastrophique : c'était prévisible par la seule lecture du dossier et

¹⁴ Cycle I : maternelle très petite section, petite section et moyenne section. Cycle II : maternelle grande section, primaire CP et CE1. Cycle III : CE2, CM1 et CM2.

¹⁵ PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Educative. Il définit les besoins particuliers d'un élève et tente d'y apporter une réponse personnalisée. C'est un programme individuel réévalué régulièrement et ajusté.

surtout, c'était sans doute en partie curable en amont. D'ailleurs, une mention est intéressante, celle du 3^o trimestre de CM1 : « très pertinent et curieux, William a fait de gros efforts en maths et en phase d'en faire autant en Français pour peu que les pratiques soient adaptées. BRAVO ». Aucune mention du comportement. Or, le maître avait été remplacé au 3^o trimestre. Visiblement, une individualisation des pratiques, des encouragements et sans doute un doigté particulier permettaient la mise en place de progrès ... Les dossiers témoignent donc du délitement progressif des situations au cours du primaire.

- Les élèves passent des évaluations en CE2 et en CM2. Aucune fiche de synthèse n'est transmise. Seul 1 cas avec les livrets d'évaluation, difficilement exploitables de manière efficace. La fiche passerelle, sensée faire la synthèse des compétences des élèves et le lien entre le primaire et le collège, n'est que ponctuellement remplie et transmise. Je n'en ai d'ailleurs jamais entendu parler et l'ai découverte par ce travail, aucun de mes collègues ne la connaît... autrement dit, le pont n'enjambe pas la rivière...
- Les documents sont souvent partiellement complétés : plusieurs dossiers d'entrée en 6^o, sensés être remplis pour permettre le passage, ne comportent aucune appréciation de l'instituteur de CM2. Sans parler des documents manquants. Aucun des 20 dossiers n'est complet. Les actes de naissance ne sont pas toujours fournis par les familles, la fiche navette est souvent égarée par les élèves (8 sur 20 seulement se trouvent toujours dans les dossiers), mais les autres documents viennent des établissements.
- Enfin, ces dossiers sont des dossiers d'élèves. Certes... mais quelques mentions complémentaires (centres d'intérêt, mention positive des activités réussies ou des traits de caractère porteurs par exemple) donneraient un angle de compréhension fécond des enfants que sont d'abord les élèves.

Le contenu des dossiers est également propice à la réflexion. Je ne relèverai ici que trois points :

- 1 – Tous les élèves connaissent des cellules familiales fragilisées. 12 d'entre eux ont des parents séparés, vivent seuls avec leur mère ou avec un beau-père ou un concubin. Les 8 autres vivent avec leurs deux parents mais les familles sont parfois au chômage, les parents peuvent être âgés ou depuis peu en France.
- 2 – L'absentéisme se met en place dès la sixième au collège. Tous ont des journées d'absences injustifiées par les parents. La situation s'aggrave de manière assez nette pour 9 d'entre eux. William passe de 2 demi-journées injustifiées d'absence au premier trimestre à 28 au troisième trimestre, Nouria de 1 à 4 mais avec 53 retards, Mohamed de 14 à 32, Anis de 16 à 38, Dwight de 1 à 12, Zohra de 2 à 10... Cet absentéisme a pour strict corollaire la dégradation de la situation en classe.

3 – 8 élèves ont été maintenus, ce ne sont d'ailleurs pas toujours, les plus en difficulté ou ceux qui semblent présenter le moins de capacités. Parfois, le redoublement a été décidé pour permettre de constituer un dossier de SEGPA¹⁶. Il est à noter qu'aucune justification n'est mentionnée dans les dossiers, pas plus que le résultat dudit redoublement. Plus frappant, les PPRE, qui visent théoriquement à remplacer les redoublements réputés inefficaces, n'apparaissent que dans quatre dossiers. Deux PPRE s'imposaient presque d'office : Ryan présente des troubles psychologiques graves et Codrut, d'origine roumaine, est francophone depuis le CP seulement, et ne pratique pas le français à la maison. Rien pour les autres... pourtant en grande difficulté : William ou Anis auraient amplement mérité un PPRE pluriannuel.

Donc, la lecture de ces vingt dossiers montre que ce sont des outils précieux et trop méconnus des enseignants. Ils sont souvent lacunaires du fait même de ce désinvestissement et témoignent du délitement ancien des situations. Les élèves les plus problématiques sont signalés depuis la maternelle ou le début du primaire. Ces documents invitent à un travail approfondi avec des familles plus fragiles : il s'agit d'étayer les parents pour étayer les enfants. Le croisement des données, dont celles des absences avec celles des résultats, permet d'anticiper sur de plus graves dégradations. Enfin, le PPRE apparaît comme un outil méconnu et sous-utilisé ; c'est pourtant une carte qui paraît intéressante à jouer.

¹⁶ Aucun dossier en SEGPA n'est accepté si l'enfant n'a pas redoublé une fois.

II – Les éléments de réflexion par les apports théoriques

Il n'est pas question ici de faire une synthèse des acquis de cette année : ce serait aussi fastidieux qu'inutile. En revanche, j'ai souhaité relever quelques points de réflexion particulièrement éclairants.

A – L'élève est un homo sapiens d'aujourd'hui

L'élève est d'abord un être humain... N'importe quel professeur le sait mais l'oublie facilement. De même que les élèves montrent parfois un étonnement sans limite à voir un professeur faire les courses (il mange !) ou se promener avec son conjoint (il a une famille !), les enseignants ont parfois la tentation de considérer leurs élèves comme étant hors-sol : ils doivent s'asseoir, travailler puis repartir gentiment sans manifester autre chose qu'un irrépressible désir de connaissances... Or, l'élève est une personne complète (!) avec une dimension physiologique incontournable, et donc des besoins ou des carences. 80 % des enfants hyperactifs seraient ainsi victimes d'une carence en fer... Comme l'explique bien Dinah Vernant¹⁷, l'adolescent difficile est d'abord un adolescent en difficulté et, parfois, en difficulté sanitaire. Des troubles du comportement peuvent trouver une origine biologique et donc être relativement facilement améliorés. De même, 1/3 des jeunes reçus dans le centre de consultation pour adolescents de l'Hôtel-Dieu ne voient pas clair... Le bilan de santé devrait ainsi être un préalable pour toute prise en charge des adolescents. De même, l'ouvrage de Dinah Vernant a le mérite d'attirer l'attention sur les « adolescents transparents »¹⁸, ces adolescents bons élèves, au comportement irréprochable, qui cachent pourtant des conditions de vie déplorables. La jeune Lydia, qu'elle évoque, tellement lisse et obéissante, était ainsi parvenue à ce que personne ne s'occupe d'elle. A bien des égards, le corps des élèves, surtout contraint d'adopter certaines postures, est le grand oublié de l'école. La question a été soulevée au collège, et sera l'objet d'une réflexion plus approfondie à la rentrée.

Par ailleurs, l'élève est un adolescent à l'école. Dans le meilleur des cas, le professeur, au cours de sa formation, a eu quelques notions sur l'évolution psychique de l'adolescent, parfois, il a lu quelques ouvrages sur le sujet (surtout s'il est lui-même parent), souvent, il partage avec monsieur tout le monde une méconnaissance carabinée sur la question hormis quelques notions universellement partagées sur la crise ou l'opposition qui se résument à l'idée qu'un ado, c'est casse-pieds, peu compréhensible voire fainéant et qu'il faut le cadrer. La lecture du passage sur l'interaction entre l'adolescence et la scolarité, dans l'ouvrage de Daniel Marcelli¹⁹, a été très éclairante. Il souligne la complexité de ce qui entre alors en jeu. Il explique ainsi que l'entrée en 6^e, et le changement de lieu, est concomitante avec les premiers signes de la puberté. De même, la

¹⁷ VERNANT, Dinah, Conférence du 20 janvier 2010, DU.

¹⁸ VERNANT, Dinah, *L'âge violent*, Paris, Le Seuil, 2007, p. 235-242.

¹⁹ MARCELLI Daniel, BRACONNIER, Alain, *Adolescence et psychopathologie*, Paris, Masson, 2004, p. 449-479.

première et la terminale marquent un temps de rétrécissement du champ d'intérêt nécessaire pour être reçu à l'examen, alors que c'est une période de développement des potentialités affectives, relationnelles et sociales. Bref, temps scolaire et temps psychique ne coïncident pas. Il rappelle ainsi que la scolarité adolescente est dépendante des changements qui s'opèrent et de l'interaction d'un ensemble de facteurs (milieu socioculturel, aptitudes intellectuelles, milieu familial « qui semble très impliqué dans les cas d'échec scolaire par l'insuffisance ou l'erreur éducative, la pauvreté des échanges affectifs ou du climat d'épanouissement²⁰ »).

Il distingue alors trois types de difficultés scolaires : celles de l'enfance qui se perpétuent à l'adolescence, celles transitoires de l'adolescence, celles durables de l'adolescence. Dans la première catégorie, il cite la débilité mentale et les dysharmonies cognitives et souligne, pour ces dernières, le malmenage scolaire et la difficulté des structures scolaires à s'adapter aux enfants puis aux adolescents marginaux. Dans la seconde catégorie, il range les hyperinvestissements scolaires avec la question des adolescences blanches et le fléchissement scolaire. Il analyse tout particulièrement la question de la phobie scolaire en démontrant qu'elle est en général « renforcée par des particularités de l'organisation familiale » avec des pères absents, inaccessibles, invalides ou déçus et des mères souvent excessivement anxieuses avec parfois des traits de personnalité névrotiques et des états dépressifs plus ou moins chroniques. Il poursuit enfin son analyse par la question de la rupture scolaire, brûlante dans notre établissement. Il explique que cette rupture survient dans deux circonstances différentes : soit brutalement, sans signes précurseurs alarmants : elle traduit dans ce cas une dépression sous-jacente ; soit en prolongement d'un fléchissement scolaire avec un absentéisme de plus en plus important. (Cette dernière possibilité est celle qui est largement partagée par les élèves du collège). Il souligne que cette forme de rupture scolaire s'accompagne d'un risque d'escalade vers des passages à l'acte, de rencontres risquées et de la mise en place d'une passivité désœuvrée chronique qui rendent la rupture définitive. Un lien très étroit existe entre l'échec à l'école et les problèmes comportementaux. Dans certains cas, l'adolescent connaît une « inhibition à penser » et une névrose d'échec. En résumé, Daniel Marcelli explique que, dans l'échec scolaire et l'interruption précoce des études, « se trouvent étroitement mêlées les difficultés inhérentes à la psychopathologie de l'adolescent lui-même, à la carence familiale, à une pédagogie médiocre, enfin à une origine socioculturelle très défavorisée »²¹.

Enfin, l'élève est essentiellement un enfant qui devient peu à peu un adulte. Les interventions du professeur Jeammet et la lecture de ses livres permettent de mieux cerner les modalités du fonctionnement adolescent. Ces clés de compréhension sont précieuses quand on est confronté quotidiennement à des cohortes de jeunes plus ou moins surexcités ou avachis. J'ai

²⁰ *Ibid.*, p. 453.

²¹ *Ibid.*, p. 476.

découvert avec intérêt que les enfants en difficulté sont ceux qui sont débordés par leurs émotions qui s'imposent à eux, et que la destructivité peut alors soulager. Etre malade, c'est ainsi être enfermé dans des comportements non choisis et destructeurs. J'ai mieux compris aussi cette recherche récurrente du contact, des coups, du corps à corps incessant que l'on observe au quotidien dans les couloirs des établissements scolaires. Autre exemple, l'échec scolaire est mis en perspective : la plupart du temps, il témoigne d'un refus de dépendre de l'adulte, qui le met face à la difficultés, à ses manques, ses incapacités. Je ne vais pas reprendre ici tous les points d'apprentissage... ils sont trop nombreux... Je retiens cependant quelques éléments plus précis, qui peuvent servir de balises dans une pratique professionnelle :

- d'une part, si les situations auxquelles nous sommes confrontés ne doivent pas être dramatisées, il convient de ne pas laisser traîner et s'installer des comportements ou des attitudes préjudiciables au jeune. Souvent, on n'intervient véritablement que lorsque les choses sont déjà très dégradées. A contrario, on peut être tenté par un activisme ravageur et angoissé au moindre vague à l'âme. C'est donc ici un appel à une vigilance paisible.
- Par ailleurs, un adolescent est un sujet en construction. Cela ne peut se faire qu'à l'intérieur d'un cadre établi, avec des règles. Ces règles doivent être pensées et solides sans être autocratiques ou omnipotentes. Il s'agit donc de tenir avec souplesse.
- D'autre part, tout adulte fait autorité. L'adulte, c'est celui qui est devant. Il ne peut être le complice de la destruction du jeune. Cela impose un impératif de vigilance qui dépasse le seul cadre des notes et de la classe. L'attitude de l'adulte est donc primordiale face au flottement de l'adolescent. J'y vois un appel au sursaut et à l'optimisme face à la lassitude et au désenchantement qui guette le professionnel
- Enfin, il est important que quelqu'un suive du regard le cheminement de l'enfant, qu'il soit un « référent-gardien du regard » sur sa trajectoire. Il est nécessaire de rapatrier les choses sur l'école, de recréer du lien et de redonner de la consistance à ce qui s'y passe. Il s'agit ici d'un impératif de persévérance et d'humanité.

Ce qui m'a donc paru intéressant dans les interventions du Professeur Jeammet, c'est la relégitimisation du rôle des adultes dans l'univers en pleine turbulence des adolescents.

En somme que retenir de tout cela ? D'abord que l'élève a un corps dont il faut veiller qu'il prenne soin. Ensuite, que l'adolescence entretient avec la scolarité des rapports complexes, mais que la pédagogie et le maintien du lien scolaire jouent un rôle majeur dans le franchissement des difficultés. Enfin, que l'adolescent a un besoin fondamental de l'adulte dont il cherche à se débarrasser, d'un adulte qui tienne la route...

B – L'élève n'est pas apparu par génération spontanée

L'élève est donc le fils de ses parents. Les travaux de Didier Houzel²² permettent de mieux comprendre ce que signifie être parent : il ne s'agit pas seulement d'être le géniteur ou le responsable légal désigné mais de « devenir parent ». Il souligne que « le processus de parentalisation a été comparé aux crises d'identité qui émaillent la vie d'un sujet, en particulier à l'adolescence ».²³ La parentalité renvoie donc à un processus psychique qui fait que l'on devient parent. Cette parentalité s'exerce (ce sont les droits et les devoirs vis-à-vis de l'enfant, reconnus par le groupe social d'appartenance), elle s'expérimente (on devient parent selon un processus « qui conduit à assumer pleinement ses fonctions et ses rôles parentaux »²⁴, c'est une ascension vers la maturité psychique), elle se pratique (c'est l'aspect le plus visible : celui des soins et des tâches à accomplir tout au long du développement de l'enfant). Les déficits quantitatifs et qualitatifs de soins forment des carences qui peuvent entraîner des troubles du développement somatique, des retards de développement des fonctions cognitives (intelligence, langage et capacités d'apprentissage) et des perturbations affectives²⁵. Il résume ainsi les différentes fonctions de la parentalité : il s'agit d'assurer la sécurité émotionnelle de l'enfant, de développer ses capacités de socialisation et de favoriser les capacités de penser de l'enfant, ses capacités cognitives et ses capacités d'apprentissage scolaire. Ces dernières sont « pour une large part déterminées par la fonction contenante que les parents doivent exercer dès les premières heures de la vie »²⁶. Enfin, il s'agit de transmettre ses valeurs et sa culture. Pour cela, les parents doivent être reconnus comme qualifiés et se reconnaître eux-mêmes comme tels.

Tout en soulignant la crise actuelle de la parentalité, il explique que celle-ci peut être partielle. Toujours partagée entre les parents, la famille élargie et les nombreux professionnels qui s'occupent des enfants, la parentalité peut devenir partielle quand les parents ne peuvent remplir l'ensemble de leurs fonctions parentales tout en pouvant en assumer une partie. Le rôle des adultes en situation de parentalité (donc pas seulement les parents) est d'accompagner l'enfant pour lui permettre de franchir les obstacles qui se présentent en évitant le double écueil de la sollicitude excessive et du trop plein d'exigence. Force est de constater que cette fonction de parentalité peut être malmenée chez des parents en souffrance et peu comprise dans sa totalité chez des professionnels plus axés sur l'enfant. Or, tout enseignant sait d'expérience qu'il n'arrive à rien, ou à peu, sans le soutien des parents. Au collège, la relation aux parents est souvent tronquée : que ce

²² HOUZEL, Didier, *Les enjeux de la parentalité*, Paris, Erès, 1999 ou *La transmission psychique. Parents et enfants*, Paris, Odile Jacob, 2010.

²³ HOUZEL, Didier, *La transmission psychique*, p. 109.

²⁴ *Ibid.* p. 115.

²⁵ *Ibid.* p. 122.

²⁶ *Ibid.* p. 125.

soit à l'occasion de la grand messe de remise des bulletins, où on parvient péniblement à échanger quelques mots en-dehors du commentaire proprement dit du travail scolaire ou que ce soit lors des rencontres tendues qui suivent les incidents les plus graves ou l'accumulation de dysfonctionnements, durant lesquelles chacun campe sur des positions déterminées par l'exaspération, la crispation et le bon droit bafoué. Le parent est ainsi plus souvent convoqué qu'invité.

Le lien entre parentalité et scolarité est donc un chantier de réflexion à mener dans notre établissement. Plus largement, la place des parents et la prise en compte de leur parole sont à repenser.

C – L'élève est un petit Emile

Pour ce dernier point, je m'attacherai aux éléments de réflexion plus spécifiquement scolaires. Pour cela, je m'appuierai sur les travaux de Philippe Meirieu, de Daniel Marcelli et d'Eirick Prairat.

Dans l'un de ses derniers ouvrages²⁷, Philippe Meirieu rappelle la constitution progressive de l'école comme lieu clos dévolu exclusivement à la formation. Il revient sur l'évolution des manières d'enseigner (des méthodes traditionnelles aux pédagogies nouvelles) tout en dénonçant l'écueil d'une « pédagogie bancaire » qui fait disparaître le sens des savoirs et les appauvrit en transformant l'apprentissage en un échange monétarisé de notes contre des savoir-faire « étriqués »²⁸. En s'appuyant sur Comenius et Pestalozzi, il souligne qu'enseigner est affaire de ruse (créer des situations pour que l'enfant se mobilise) et d'imagination et rappelle que la pédagogie nous donne trois grands principes : différer (pour sortir du fonctionnement pulsionnel et se donner une chance de parler et de penser), symboliser (pour apprivoiser la réalité, construire la pensée et relier l'intime de chacun au plus universel) et construire du collectif. Il prône donc l'usage d'une « pédagogie à maturité », qui dépasserait la contradiction d'un enseignement rationnel et universel qui démobilise et d'un enseignement libre, actif mais parcellaire et relatif, et qui conduirait à se poser la question de savoir ce que va vraiment faire l'enfant dans sa tête et ce qu'il va acquérir, à se demander comment intéresser l'enfant à ce qui « lui permettra d'être plus intelligent de lui-même et du monde »²⁹ et, au cœur d'un projet permettant de finaliser les apprentissages, à comprendre les obstacles que le projet fait émerger et la façon dont chacun va pouvoir s'y confronter pour effectuer des acquisitions. Il appelle ainsi à enseigner les savoirs comme une culture qui puisse unir et libérer. Il engage les enseignants à innover et à tenir (la parole donnée, dans la durée...).

²⁷ MEIRIEU, Philippe, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009.

²⁸ *Ibid.* p. 71.

²⁹ *Ibid.* p. 88.

Pour finir, je retiendrai ses réflexions, développées en particulier en conférence et reprises dans l'un de ses ouvrages³⁰ sur la question de l'émergence du sujet : celle-ci suppose de penser à la fois l'aide de la personne, son étayage, et son processus d'autonomisation qui est central. En ce sens, l'école doit accompagner (par des aides, des situations contraintes) puis désaccompagner pour que l'élève devienne un sujet autonome et non assujetti.

Dans les établissements scolaires, la question pédagogique trouve pour immédiat corollaire la question de l'autorité. A en croire de récents sondages CSA, les adolescents seraient d'ailleurs demandeurs de plus d'autorité³¹ : 79% des jeunes invoquent donc un sentiment positif à son égard et 6 sur 10 la jugent insuffisante, sans parler des 82% de parents qui pensent que l'autorité fait défaut aux autres parents et aux enseignants. Mais où est donc passée l'autorité ?

Daniel Marcelli³² la définit comme une valeur et une relation entre deux personnes qui autorise avant d'interdire. Il l'oppose à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments et montre qu'elle suppose une asymétrie (et non pas une hiérarchie) reconnue comme juste et légitime et une position d'antériorité d'une personne par rapport à l'autre. Il explique que ce n'est pas l'autorité qui a disparu mais l'obéissance³³. « Au fond, tout le monde en appelle à l'autorité mais personne n'a envie d'obéir ! » La vraie question de l'éducation, en particulier sous sa forme scolaire, ce n'est pas celle de l'autorité mais celle de l'obéissance.

Celle-ci implique une part active et nécessite le recours au langage (à la différence de la soumission, marquée par la passivité). Elle suppose un lien de confiance préalable et s'obtient sans utiliser de menace. La relation autorité-obéissance n'est cependant pas naturelle mais au contraire très culturelle : elle s'apprend peu à peu pour permettre aux hommes d'engager une relation de collaboration où chacun se trouve augmenté³⁴. « Cela montre le rôle fondateur des interactions précoces entre l'enfant et l'adulte qui s'en occupe ». Même phénomène dans la relation pédagogue-élève : les élèves n'obéissent que s'ils se sentent dans une relation de confiance et qu'ils obtiennent une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent. Obéir suppose aussi de pouvoir désobéir. C'est d'ailleurs le propre de l'adolescence. La désobéissance est alors un « acte de liberté d'une éducation qui s'achève »³⁵.

La distinction claire entre soumission et obéissance m'a beaucoup intéressée. Elle induit plus de conséquences que la simple différence des termes connue de tous le laisserait supposer :

³⁰ MEIRIEU, Philippe, FRACKOWIAK, Pierre, *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, Paris, Editions de l'Aube, 2008.

³¹ BRAFMAN, Julie, « Les adolescents demandeurs de plus d'autorité », in *Le Monde*, mardi 1^{er} juin 2010.

³² MARCELLI, Daniel, *C'est en disant non qu'on s'affirme...L'autorité en question*, Paris, Hachette Littératures, 2007, p. 78-80.

³³ MARCELLI, Daniel, *Il est permis d'obéir, l'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel, 2009, p. 101-162.

³⁴ *Ibid.*, p. 129.

³⁵ *Ibid.* p. 137.

« Le pouvoir est dans l'action, l'autorité est dans la suspension de l'acte au profit de la parole. Quand celui qui a le pouvoir s'abstient d'agir, ce temps d'abstinence offre à celui qui devait se soumettre, la liberté d'obéir. L'opération alchimique si mystérieuse qui sublime le pouvoir en autorité provient de ce temps de suspension au cours duquel le pouvoir pose ses armes et l'autorité prend la parole »³⁶.

Si les exemples pris par Daniel Marcelli renvoient à la famille, la transposition est aisée pour la classe. Il faut dès lors reconnaître que la différence de ces deux termes est peu réfléchie et que la sanction, ou la menace de sanction, peut être utilisée comme une arme de soumission dont on connaît la très relative efficacité. Il est vrai que l'enseignant est facilement réduit à devenir un autocrate en raison de deux éléments : d'une part, il doit gérer un groupe, ce qui est très délicat et finalement peu étudié en-dehors des traditionnelles consignes de gestion de groupe. Aucune conférence sur cette question n'a été donnée cette année, alors que c'est souvent le point de cristallisation de bien des crises pour les adolescents difficiles en milieu scolaire. D'autre part, il est confronté à des enfants qui ne savent pas obéir au sens où Daniel Marcelli l'entend. Laissés, pour certains d'entre eux, à leurs pulsions, frappés ou soumis par la force à la maison, ils ne comprennent pas les codes d'une relation d'autorité : c'est la première fois qu'on leur demande avec insistance et calmement (au moins au début en principe ...) de rester assis et personne ne les frappe pour ponctuer cet ordre. Parfois, on leur demande finalement très peu à la maison : Mike, jeune élève de 6^e qui semble avoir une colonne vertébrale en guimauve, est systématiquement écroulé sur son bureau ou vautré sur sa chaise. Sa surprise et sa difficulté à accepter la contrainte d'un dossier montrent aisément que sa présence à l'école lui pèse mais aussi qu'aucune adéquation entre une attitude du corps et une situation n'est exigée de lui à la maison (ce que j'ai pu vérifier par ailleurs). Il ressuscite la mode ancienne de la Gaule chevelue : n'allant jamais chez le coiffeur, ses cheveux tombent tout embrouillés sur son visage, tout autant en friche que le reste de sa personne.

Pour terminer cette partie, je souhaiterais revenir brièvement sur la question de la sanction sans reprendre tous les apports d'Eirick Prairat. Je retiendrai plus particulièrement quatre points :

- L'importance des rituels scolaires pour la socialisation des élèves³⁷. Le rituel permet de retenir le temps, de jalonner la vie quotidienne de la classe de marquages répétés. Eirick Prairat invite à retrouver des rites de passage pour ponctuer les différentes phases du cursus scolaire, rites qui se sont largement étioilés ou qui ont disparu. Ces rituels sont également importants en pédagogie. Eirick Prairat reprend les travaux de Philippe Meirieu sur les rituels-cadres qui sont « des formes socialisantes qui ne diluent pas la singularité du sujet

³⁶ *Ibid.* p. 261.

³⁷ Eirick PRAIRAT, *Sanction et socialisation. Idées, résultats, problèmes*, Paris, PUF, 2001, en particulier p. 208-213.

dans le tout-social »³⁸. Ils protègent l'individu « contre l'errance de l'émotion » en donnant des frontières, en assignant des places et en délimitant une zone de sécurité pour chacun. Ils permettent « la construction d'un ordre social régulé par la loi ». Il est alors possible à un groupe de « faire société » et au lien social de perdurer.

- La classe comme espace pré-politique. C'est un espace non-démocratique (car il ne rassemble pas des égaux) où l'on forme le futur citoyen et qui vise à la construction de savoirs. Mais elle est aussi un lieu de droit. Il existe donc un parallèle entre la construction des savoirs et l'instruction de la loi. « De même qu'il n'est pas souhaitable que les élèves reçoivent le savoir comme une révélation, il n'est pas bon que la loi leur tombe du ciel »³⁹. L'enfant s'institue comme sujet quand il construit des savoirs et accède à la loi. La vertu essentielle est alors la vertu de réciprocité, c'est-à-dire « la capacité à traiter soi-même comme autrui et autrui comme soi-même »⁴⁰. Pour cela, il faut que l'élève se reconnaisse lui-même comme sujet d'estime. L'éducateur doit donc d'abord être la personne positive qui rappelle la valeur de chaque élève et l'en convaincre.
- La reconnaissance des conflits. Tout groupe social, et donc toute classe, est travaillée par d'incessants conflits. Le défi est celui de la gestion non-violente de ces conflits. Eirick Prairat rappelle que le conflit est un « affrontement ou heurt intentionnel entre deux êtres ou deux groupes à propos d'un droit et qui, pour maintenir, affirmer ou rétablir ce droit, n'hésitent pas en certaines circonstances à recourir à l'usage de la violence »⁴¹. En ce sens, le conflit peut être positif en ce qu'il permet de réorganiser une relation. Trois propositions concrètes sont suggérées : une instance de régulation pour échanger et rappeler la loi, évoquer des problèmes et prendre des décisions (selon des règles de fonctionnement précises), un carnet de « râlage » pour inscrire ce qui ne va pas et ainsi différer une réaction brutale tout en libérant par l'écriture de façon cathartique. Ce carnet serait complété par un cahier des engagements pour solenniser les petites résolutions de chacun. Le droit de dire se complète ainsi par le devoir de s'engager. Dernière proposition : des élèves médiateurs, qui pourraient être nommés par deux ou trois pendant une à deux semaines. Ils pourraient intervenir dans la cour pour arrêter les disputes et auraient le droit d'avertir les violents. Au bout de deux avertissements, une sanction pourrait être décidée par l'adulte. Ces réflexions sont sans conteste une piste de fonctionnement intéressante pour les élèves et les heures de vie de classe.

³⁸ *Ibid.*, p. 210.

³⁹ PRAIRAT, Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 103.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 108.

⁴¹ *Ibid.*, p. 113.

- La sanction éducative⁴². Eirick Prairat rappelle qu'elle s'adresse à un sujet (on renonce donc à son exemplarité. Elle appelle la parole et l'explication), elle porte sur des actes et des comportements et non sur des personnes ou des intentions, elle prend la forme d'une privation (d'un droit ou d'un avantage) pour entraîner une frustration, enfin, elle s'accompagne d'un geste de réparation à l'intention du groupe ou de la victime qui permette de sortir de la toute puissance. Si aucune éducation ne peut exister sans sanction sous peine de devenir démagogique et utopique, l'objectif est de parvenir à une limitation de la sanction : « éduquer, c'est tendre à limiter autant que faire se peut le recours à la sanction en faisant de l'espace éducatif un espace privilégié pour accéder à l'ordre de la parole et de la raison »⁴³. C'est un vaste chantier de réflexion pour notre établissement quand on se souvient du palmarès annuel...⁴⁴

Je retiendrai de tout cela une invitation à une innovation pédagogique sans cesse renouvelée et une réflexion à mener sur la façon de rendre nos élèves plus autonomes (c'est cela, éduquer). Par ailleurs, la question de l'obéissance et de la sanction constitue une pierre d'achoppement à reconsidérer au sein du projet d'établissement.

⁴² *Ibid.* p. 121-130.

⁴³ *Ibid.* P. 129.

⁴⁴ Cf. partie I-A de ce mémoire, p. 6-10.

III – Perspectives

A - Les projets de soutien aux élèves

Divers projets se mettent en place à la rentrée. Il ne s'agit pas de les multiplier mais d'apporter et de susciter, par diverses petites touches, une évolution des pratiques et du soutien des élèves. Ces projets seront tenus sur la durée et évalués.

- 1 - Les dispositifs anciens vont être réfléchis et évalués. Il s'agit essentiellement des études encadrées de la fin d'après-midi et de la consolidation en mathématiques et en français de la 6°. On a déjà pu évoquer la question de la consolidation. Une évaluation de ce dispositif est nécessaire pour le rendre plus efficace. Par ailleurs, les études encadrées ont bien lieu, mais l'organisation actuelle ne permet pas aux élèves d'en tirer le meilleur profit. Ainsi, l'agitation chronique qui peut y régner, les mouvements d'élèves lors de la fin des cours et le temps excessif de mise au travail, de même que les inscriptions fluctuantes, ne favorisent pas un travail efficace. Les parents les plus avertis ne sont d'ailleurs pas toujours satisfaits des résultats de ces heures d'étude. Il faudrait y permettre un véritable suivi des élèves, avec un dialogue qui devrait s'établir entre les professeurs et les intervenants (professeurs ou assistants pédagogiques) qui permettrait de cibler les difficultés et de préciser les consignes et les attentes, ainsi qu'une évaluation du travail qui y est effectivement fait. Une stabilité des groupes sur un trimestre est également souhaitable.
- 2 – Des projets culturels inter-degrés ont été proposés. Ils concernent à chaque fois une classe du collège et une classe de CM2 de l'une des trois écoles du secteur. Il s'agit d'un projet danse (qui inclut une formation des enseignants et débouche sur un spectacle), d'un projet théâtre (un an avec le théâtre de l'Odéon) et d'une option développement durable qui ouvre au collège. L'objectif pour les adultes est de renforcer les liens entre les instituteurs et les professeurs du collège pour permettre un meilleur travail d'équipe. Du côté des élèves, il s'agit de varier les approches pédagogiques pour tenter de mettre autrement au travail les élèves les plus réfractaires à l'apprentissage scolaire.
- 3 – Des démarches d'observation réciproque se mettent progressivement en place. Depuis un an, les enseignants du collège et des écoles du secteur ont commencé une démarche d'observation des classes. Elle a concerné quatre enseignants du primaire et quatre professeurs de sciences cette année autour de la démarche d'investigation. Il s'agissait d'observer et d'échanger sur les pratiques réciproques pour se mettre d'accord sur les méthodes de travail, les acquis et le contenu des apprentissages. L'objectif à terme est de limiter au maximum l'effet de seuil du passage en 6°.
- 4 – Des groupes de soutien seront encadrés par des professeurs et des instituteurs. Il s'agit d'une

nouveauté qui doit se mettre en place à la rentrée. Les élèves les plus en difficulté seront accueillis en petits effectifs un ou deux soirs par semaine par un professeur et un instituteur qui les aideront à retravailler les bases de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

- 5 – La mise en place du socle commun et de l'évaluation de l'histoire des arts au brevet des collèges doit permettre un véritable travail interdisciplinaire jusque là embryonnaire. L'objectif est toujours de rendre les apprentissages cohérents avec une progressivité concertée et partagée. Dans cette optique, deux stages de réseau seront organisés cette année : l'un sur la question de la gestion de classe et l'autre sur l'innovation pédagogique. Il s'agit de déclencher une réflexion en équipe et en inter-degré sur la prise en charge des élèves et le déroulement des cours. L'heure de vie de classe, une heure par semaine, va ainsi être mieux investie. Il s'agit ici de mettre en place les éléments pour que les cours se déroulent dans de meilleures conditions.
- 6 – A la rentrée 2010, le dispositif PREMIS financé par le Conseil Général des Hauts-de-Seine et initié l'an dernier, sera reconduit. Il permet à chaque enfant de 6^o ou de 5^o, repéré le plus précocement possible comme étant en difficulté sur le plan scolaire et/ou comportemental, de bénéficier une fois par semaine du soutien d'un tuteur (issu des professionnels de l'établissement) pour assurer un suivi personnalisé de la scolarité. C'est un dispositif intéressant qui doit cependant lui aussi être évalué et fonctionner en plus grande symbiose avec les enseignants et les parents.

B – L'accueil des parents

La faiblesse du lien avec les familles est également questionnée dans l'établissement. En règle générale, on ne voit les familles qu'à deux occasions : lors de la remise des bulletins, deux à trois fois dans l'année, et lors des dérapages ou des difficultés des élèves. Beaucoup de parents ne viennent pas lors des réunions trimestrielles, essentiellement ceux des enfants les plus fragiles ou les plus difficiles en cours. On ne les voit donc que lors des convocations liées aux sanctions prononcées. C'est peu satisfaisant pour deux raisons : d'une part parce que les parents ne se déplacent dans l'établissement que pour des circonstances négatives ou du moins pénibles. Les relations entre les professionnels qui s'occupent des enfants et les parents sont donc toujours hypothéquées par la volonté de défendre son enfant d'un côté et le nécessaire énoncé d'une sanction de l'autre. D'autre part parce qu'une prise en charge efficace de classes aux profils délicats passe par une confiance et un lien plus étroit avec les parents. Pour permettre ce renforcement du lien, l'établissement accueille les parents qui le désirent lors des journées de pré-rentrée des 6^o : ils peuvent accompagner les enfants lors de la prise en charge de la classe par le professeur principal. Cela permet au professeur de nouer des contacts bienveillants et précoces et aux parents d'entendre les consignes données aux enfants et de dépasser les inquiétudes de l'entrée au collège. A partir de

la rentrée 2010, deux innovations majeures se mettent en place :

1 – Un café des parents sera organisé tous les quinze jours. Chaque rencontre se déroulera en fin de journée, dans un premier temps sur le créneau de 18h à 19h. Ces horaires et la fréquence des rencontres pourront varier en fonction des disponibilités des parents. Ceux-ci seront accueillis par petits groupes (si le groupe dépasse 16 personnes, un deuxième groupe sera constitué pour permettre de conserver une bonne dynamique) par des parents volontaires (au départ des délégués de parents d'élèves) et des personnels de l'établissement. Les séances seront animées par deux personnes. L'accueil se fera de manière conviviale, autour d'un café, dans la partie salon de lecture du CDI qui comporte des fauteuils. Chaque rencontre devrait permettre d'aborder une thématique qui servira d'entrée en matière pour permettre aux parents d'exprimer leurs difficultés au quotidien. Une dizaine de thématiques ont été déterminées :

- Comment aider son enfant dans son travail ?
- Connaître le collège (les différents personnels, les lieux, les téléphones ...).
- L'outil informatique et le collège. Le site Pronote (avec les notes, le cahier de texte électronique, le calendrier du collège).
- L'hygiène de vie et le sommeil.
- L'alimentation
- Les notes, les bulletins et les conseils de classe.
- Deux ou trois séances de psychologie de l'adolescent.
- L'orientation et l'affectation en fin de troisième.
- La TV, les jeux vidéo et internet.
- Les pratiques addictives et les conduites à risque.

Les rencontres commenceront par un café et un tour de table convivial. Puis, par l'intermédiaire d'une petite vidéo ou d'un document, le thème du jour sera abordé pour permettre aux participants de réagir et de rebondir sur ce qui aura été vu. Le dispositif est suffisamment souple pour permettre aux parents de faire dériver le thème sur les aspects qui les intéressent le plus. La séance se terminera d'ailleurs par un recueil des appréciations et des désirs pour les séances suivantes. Les intervenants pourront changer : toujours un parent (qui peut changer), un professionnel (qui change en fonction du thème : psychologue, infirmière, CPE ou professeur...) et éventuellement un intervenant extérieur. La grande proximité de l'université Paris X - Nanterre permettra d'inviter des spécialistes issus des départements de psychologie et des sciences de l'éducation. Les invitations à ces séances seront lancées largement mais des familles que l'on aura identifiées comme étant plus fragiles seront spécifiquement invitées (par un professeur ou un parent). L'objectif est donc de faire venir les parents au collège pour une raison conviviale qui leur permette d'échanger entre eux et éventuellement de mieux comprendre certains enjeux éducatifs.

La souplesse du dispositif actuellement pensé ne nous immunisera pas contre les déconvenues, les déceptions ou les dysfonctionnements. Nul ne peut prévoir ce qu'il adviendra de ces séances. Peut-être y aura-t-il trop peu de participants ? Peut-être certains parents tenteront-ils d'en faire des tribunes anti-collège ou anti-profs ou bien des espaces de débats trop politisés ? Peu importe finalement. L'essentiel est de créer les conditions d'un dialogue constant et serein, de mieux outiller les parents et de créer des habitudes de coopération.

2 – Le collège vient de se porter volontaire pour expérimenter le dispositif de la mallette des parents déjà mis en place dans l'académie de Créteil.

C – Les PPRE en partenariat

La prise en charge des élèves en difficulté a fait l'objet d'un dispositif de classe SAS durant l'année scolaire 2008-2009. Ce dispositif n'a pas donné les résultats attendus. Sans entrer dans les détails, la seule question de la réintégration des élèves dans leur classe d'origine après quatre semaines était très problématique. La réflexion sur la prise en charge de ces élèves a été poursuivie tout en conservant l'option de les laisser dans leur classe.

Il a donc été décidé de revisiter les PPRE dans un objectif de prévention et d'individualisation. C'est sans doute le dispositif le plus innovant.

Nous sommes en effet confrontés, au cours des années du collège, à l'explosion prévisible de certains élèves et/ou au décrochage scolaire d'autres sans que les dispositifs que l'on tente de mettre en place portent alors réellement leurs fruits. Notre objectif est donc d'anticiper au maximum une prise en charge individualisée, présentée comme un soutien ou non comme un sanction, pour prévenir les comportements les plus problématiques au sein de l'établissement et pour éviter l'inflation thanatogène des sanctions. Les élèves peuvent participer aux dispositifs d'établissement (tutorat PREMIS, Etudes encadrées ...) mais ils bénéficient d'un soutien individualisé et d'un suivi personnalisé de l'ensemble de leur parcours scolaire par le biais de PPRE contractualisés entre la famille, l'établissement et des partenaires extérieurs.

Ce suivi est assuré dès l'origine de la fragilité scolaire, et permet d'avoir une vue globale, synthétique, collective et conservée dans le dossier, du parcours de l'élève. L'objectif serait d'anticiper cette prise en charge dès le primaire, voire dès la maternelle. Nous expérimentons cela cette année pour les 6^o et sans doute en cours d'année pour les CM2.

Même si souvent on observe un croisement des profils (l'élève en échec devenant un élève perturbateur), on peut néanmoins distinguer deux profils d'élèves en difficulté sur notre réseau :

- l'élève en décrochage scolaire : celui qui peine à lire, à déchiffrer, à écrire autrement que par pâtés ou hiéroglyphes, le pagailleux chronique qui a un cartable à tout qu'il ne refait jamais,

et qui évolue au gré des pertes et au hasard des ajouts de photocopies ou de matériel scolaire, celui qui souffre à comprendre ce que l'on attend de lui, le laborieux vite débordé... l'inconnu, le passe-muraille de nos classes.

- l'élève perturbateur : celui qui hurle, renverse les tables, ne tient pas assis trente seconde, parle (voire même beugle) 53 minutes sur 55...la star négative de nos classes, l'omniprésent dans le discours des professeurs, l'éternel mouton noir. C'est l'élève qui pose les plus lourds problèmes en classe, car l'origine de son comportement est souvent à rechercher hors de l'école : défaillance éducative, perturbations psychiques, difficultés sociales graves.... Les remédiations scolaires habituelles sont souvent inefficaces.

Pour chacun d'eux, un dispositif particulier, en partenariat avec la veille éducative, la mairie et les associations de Nanterre peut être mis en place :

<p>Pour l'élève en décrochage scolaire</p>	<p>Après un temps de latence d'un demi-trimestre, où l'élève aura bénéficié à l'interne des dispositifs de soutien commun, le relevé de notes de mi-trimestre permettra, avec l'aide des professeurs principaux, de déterminer une liste d'une quinzaine d'élèves en grande fragilité scolaire. Pour ces élèves sera proposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Un séjour de soutien scolaire dans le centre municipal de Hautefeuille.</u> Ce séjour se fera dans un lien étroit avec le collège et les professeurs. Il permettra le matin de reprendre des bases scolaires fragiles et l'après-midi de faire des activités culturelles et ludiques, valorisantes pour les élèves. Ce séjour se fera pendant les vacances de la Toussaint. Son coût sera pris en charge par la Veille éducative et la mairie. Il est présenté comme une semaine d'activités scolaires et culturelles aux élèves, sans doute intéressés et valorisés par cette perspective de « départ » en vacances. Il sera l'introduction à : - <u>Un soutien scolaire individuel, deux soirs par semaine, dans l'établissement,</u> toujours en lien étroit avec le professeur principal. Il sera assuré par des membres des associations de soutien scolaire de Nanterre. - un suivi mensuel avec les parents, le PP et le bénévole en soutien scolaire.
	<p>Un emploi du temps aménagé pour leur permettre d'agir sur leur comportement et pour faire «souffler » leurs classes d'origine.</p> <p>Selon les besoins, entre un et quatre après-midi par semaine, ces élèves ont des activités hors de la classe, organisées de la façon suivante :</p> <p><u>Pour tous :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un atelier-théâtre : c'est la pierre angulaire de ce dispositif, assurée par la

<p>Pour l'élève perturbateur</p>	<p>Veille éducative. Il s'agit d'amener les élèves à exprimer autrement et canaliser leur énergie. Il permet de travailler des compétences en lien avec les classes d'origine (expression, mémorisation ...) et de permettre des acquisitions revalorisées ensuite en classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un soutien scolaire individuel 1 ou 2 jours par semaine, assuré par l'AFEV ou Proximité, au collège. - Un suivi éducatif par un éducateur du Club des 4 Chemins. <p><u>Puis, en fonction des profils d'élèves</u>, les ateliers suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un atelier de sophrologie (avec un des CPE et un professeur d'EPS) - des visites au CMP ou chez des orthophonistes. - des ateliers à l'interne (informatique ...). - des cours individuels sur le programme scolaire par les professeurs. - toute autre action rendue possible par un partenariat porteur. <p>Un point est réalisé tous les quinze jours avec les intervenants et la famille.</p> <p>L'objectif est, bien entendu, de limiter au maximum le nombre d'après-midi hors de la classe. Cependant, si c'est nécessaire, tous les après-midi peuvent être dégagés. Il s'agit alors de proposer une véritable alternative aux sanctions lourdes (exclusions temporaires ou définitives par conseil de discipline) tout en assurant un maintien scolaire des élèves dans leurs classes et dans leur établissement de secteur. Le suivi proprement scolaire peut malgré tout être assuré en se mettant d'accord, avec l'équipe enseignante, sur les compétences à travailler.</p>
----------------------------------	--

Chaque élève entre dans le dispositif par le biais d'un PPRE. Le dispositif est alors adapté au profil propre de chacun. Les familles contractualisent avec la Veille éducative et les partenaires par l'intermédiaire du collège qui devient l'axe autour duquel s'organise la prise en charge. Les parents sont invités à venir au collège où les dispositifs leur sont présentés comme des soutiens à la scolarité. Cela permet de faire le point sur les prises en charge qui peuvent déjà exister au sein des familles (orthophonie par exemple ou suivi psychologique) et sur les centres d'intérêt et les points d'appui propres à chaque élève. Les parents sont ainsi confortés comme des interlocuteurs privilégiés qui connaissent bien la personnalité de leur enfant. Le lien avec les parents peut être plus facilement créé et entretenu avec le soutien du centre social du quartier qui peut, à l'occasion, être mobilisé.

Plusieurs partenaires ont d'ores et déjà accepté de collaborer avec l'établissement par l'intermédiaire de la Veille éducative :

- L'ensemble des personnels de l'établissement selon leur compétence professionnelle : Assistante Sociale, infirmière et médecin scolaire, CPE, enseignants.
- L'Espace Santé-Jeunes (L'Espace Santé Jeunes est un service de santé municipal, d'accès gratuit. A l'attention des jeunes entre 12 et 25 ans, c'est un lieu d'accueil, d'écoute, d'information, d'orientation et de consultation pour aborder dans l'anonymat et la confidentialité toutes les questions de santé).
- Le Centre social du quartier du Parc.
- Le Club des 4 Chemins (éducateurs de prévention)
- L'association Authenticité (elle propose aux adultes des formations en informatique, des cours d'anglais, un accès libre à internet, ainsi qu'un atelier C.V. et aide administrative. Un accompagnement à la scolarité (du primaire au collège) ainsi que des activités éducatives et culturelles à destination des jeunes et des enfants sont également proposés par l'association).
- L'association Proximité (actions de soutien individuel aux enfants et aux jeunes en difficulté, qui peuvent prendre la forme entre autres, d'un parrainage et d'un accompagnement scolaire, d'un appui moral, d'une aide à l'orientation professionnelle et à la recherche d'emploi).
- L'association AFEV (étudiants bénévoles pour le soutien scolaire).
- Les intervenants du Service Jeunesse de la mairie (activités culturelles et sportives).

Ce partenariat a pour vocation de s'enrichir encore pour permettre une offre aussi adaptée que possible.

Notre souci est d'essayer d'éviter de nous débarrasser des élèves qui nous posent problème pour les accompagner et conserver à tout prix le lien scolaire.

Chaque étape de ce dispositif se met en place dans un souci de dialogue et de travail en commun avec les familles. Il s'agit également de centraliser au collège les mesures et accompagnements mis en place pour chacun des élèves suivis. Traçabilité et adaptabilité sont les maîtres-mots : suivi durable et concerté des élèves, adaptation permanente du dispositif aux besoins par la sollicitation des partenaires correspondant le mieux à chaque problématique.

Conclusion :

«Nous sommes embarqués... (...) Il nous faut une détermination : celle de créer sans relâche des situations éducatives qui permettent à nos enfants d'avoir prise sur leur histoire et sur notre Histoire »⁴⁵.

Toutes les contributions du DU n'ont pu être évoquées au sein de ce mémoire. La mise en perspective historique de Jacques Bourquin, les analyses sociologiques de Benjamin Moignard ou Hugues Lagrange ont pourtant été particulièrement stimulantes. De même, les dernières interventions de mai et de juin (Michel Botbol, Claude Louzoun) sur les médiations éducatives continuent de susciter en moi de nombreuses interrogations qui peinent encore à dépasser un certain scepticisme. Tant mieux finalement, c'est le signe que, tant sur le plan de la réflexion que sur celui de l'action, je ne suis pas encore prête à quitter le navire...

La logique du DU est de maintenir les professionnels dans une dynamique de partenariat et d'innovation éducative selon la logique propre de leur implantation. Le propos du collège auquel j'appartiens n'est pas de multiplier les dispositifs mais de travailler selon un spectre large pour tenter d'aborder les différents aspects de la difficulté scolaire. La coordination et l'évaluation de ces projets et de ces dispositifs doivent permettre de créer une véritable synergie. C'est en tout cas l'enjeu de l'année qui commence.

⁴⁵ MEIRIEU, Philippe, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Paris, Rue du Monde, 2009, p. 312.

BIBLIOGRAPHIE

- HOUZEL, Didier, *Les enjeux de la parentalité*, Paris, Erès, 1999, 200 p.
- HOUZEL, Didier, *Transmission psychique. Parents et enfants*, Paris, Odile Jacob, 2010, 215p.
- JEAMMET, Philippe, (dir), *Adolescences. Repères pour les parents et les professionnels*, Paris, La Découverte, 2004, 226 p.
- JEAMMET, Philippe, *Lettre aux parents d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2010, 141 p.
- MARCELLI Daniel, BRACONNIER Alain, *Adolescence et psychopathologie*, Paris, Masson, 2004, 631 p.
- MARCELLI, Daniel, LEROY, Pascale avec *C'est en disant non qu'on s'affirme ...L'autorité en question*, Paris, Hachette Littératures, 2007, 138p.
- MARCELLI Daniel, *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel, 2009.
- MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1999, 196 p.
- MEIRIEU, Philippe, FRACKOWIAK, Pierre, *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?*, Editions de l'Aube, 2008, 107p.
- MEIRIEU Philippe, *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Rue du Monde, 2009, 312 p.
- PRAIRAT, Eirick, *Penser la sanction. Les grands textes*, Paris, L'Harmattan, 2000, 312 p.
- PRAIRAT, Eirick, *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 136 p.
- PRAIRAT, Eirick, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF, 2001, 219p.
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude coord., *Eduquer et former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 2008, 432 p.
- SAPOVAL Yves-Laurent (dir), *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*, Paris, Editions de la DIV, 2007, 176 p.
- VALIN, Christian, *La geste enseignante*, L'Harmattan, 2010.
- VERNANT, Dinah, *L'âge violent*, Paris, Le Seuil, 2007, 301p.