

école
changer de cap

Des pistes pour le collège

DOSSIER THÉMATIQUE

Dossier conçu par Maridjo Graner

Août 2015

Sommaire

Collège : les nouveaux programmes.....	3
Maridjo Graner	
Plaidoyer pour le Collège.....	4
André Giordan et Jérôme Saltet	
L'interdisciplinarité en action au Collège.....	8
André Giordan	
Parents et enseignants.....	15
Cyrille Cahen	
Liens et ouvrages.....	23
« Le principal, il nous aime pas » L'École à l'épreuve de la mixité sociale.....	23
Lier pédagogie et sociologie Aider l'élève à s'aventurer culturellement.....	25

Collège : les nouveaux programmes

Maridjo Graner

« Mieux apprendre pour mieux réussir » : c'est l'objectif des nouveaux programmes pour le Collège que le Ministère de l'Éducation nationale envisage de mettre en place à la rentrée 2016. Le temps (et sera-t-il suffisant ?) d'organiser matériellement et humainement ce passage d'une pédagogie traditionnelle « verticale », majoritaire dans notre système scolaire, à une ou plutôt des pédagogies « horizontales », coopératives, pratiquées depuis longtemps mais à la marge. Celles-ci ont suffisamment fait leurs preuves pour que, dans le projet actuel, leur soient dédiés 20% du temps scolaire. Sans en faire une panacée qui résoudrait tous les problèmes c'est reconnaître explicitement qu'elles peuvent permettre à beaucoup d'élèves de « mieux apprendre ».

S'appuyant sur les principes pédagogiques de l'école active : responsabilité et initiative, coopération et entraide, implication personnelle de l'élève et travail en équipe, décloisonnement des disciplines et ouverture de l'école sur le monde, elles contribuent à pacifier le climat scolaire et favorisent, en même temps que la progression individuelle, celle de l'ensemble de la classe.

Cela demande toute une éducation aux compétences psycho-sociales (connaissance de soi et des enjeux des relations humaines) dont la nécessité commence à se faire entendre au Ministère de l'Éducation nationale. Ces nouveaux programmes du Collège les prennent en compte: à côté des cours théoriques il s'agit surtout d'un nouvel esprit, de nouvelles pédagogies, d'une citoyenneté en actes. Sans en attendre de résultats immédiats.

Car il ne suffit pas de mettre ensemble un groupe d'élèves pour que la coopération s'installe d'elle-même. Elle nécessite un apprentissage de l'écoute empathique de soi-même et de l'autre, de l'argumentation et du dialogue, un ajustement réciproque (écouter l'autre et se faire écouter), le respect des règles. Toutes compétences psycho-sociales qui permettent des relations exemptes de comparaisons et de compétition, des rapports de confiance, nécessaires à l'instauration d'un climat de paix « exportable » dans les relations extra-scolaires et citoyennes.

Sans qu'il soit clairement mentionné il s'agit bien là d'un changement de cap. Et si la réussite envisagée n'est pas définie comme telle, cette nouvelle façon d'apprendre ne peut que favoriser la réussite humaine d'élèves pour qui la réussite scolaire se poursuivra avec les autres et non contre les autres.

Comment y préparer les élèves sans une formation des maîtres à l'éducation psycho-sociale? La réussite du renouveau du Collège passe nécessairement par cette formation. Indépendamment des contenus des programmes, cibles de critiques débridées dont les médias se font l'écho, on peut comprendre l'inquiétude d'enseignants formés au cours

magistral à qui sera demandé de travailler en équipe et d'adopter un rapport radicalement différent à l'enseignement de leur discipline : par projets interdisciplinaires. Si certains y voient une opportunité de renouvellement de leur rapport aux élèves et à la matière enseignée, d'autres se sentent démunis et dépossédés de leur maîtrise. Seule une formation appropriée pourra les rassurer et leur montrer que les élèves apprécieront d'autant mieux leur expertise qu'ils auront ressenti le besoin d'y faire appel au cours de leurs propres recherches, plutôt que de la recevoir passivement.

Souhaitons que la formation dispensée dans les ESPE aux futurs enseignants réponde effectivement à ce besoin, cette demande insistante venue de leurs aînés confrontés aux problèmes (ennui, violences, décrochages) constitutifs de la crise de l'école et les munisse des compétences psycho-sociales nécessaires à ce « changement de cap ».

Plaidoyer pour le Collège

André Giordan et Jérôme Saltet

Avant-propos de Maridjo Graner

« Le collège idéal n'existe pas », dit André Giordan, mais dans les deux articles qui suivent il nous montre que le collège « optimal » qu'il a contribué à fonder se rencontre déjà dans différentes régions de France et d'ailleurs, où se vivent des expériences qu'il supervise, et d'autres, qui ont fait leurs preuves sur le long terme et méritent d'être partagées : programmes transdisciplinaires, méthodes responsabilisantes, qui ouvrent à l'apprendre tout en développant les savoir-être et les savoir-faire. Il en détaille les principes et leurs applications possibles, tout en restant lucide sur les obstacles, très naturels, que rencontre leur généralisation, mais aussi sur des moyens de peu à peu les lever. La réforme du collège est un premier pas prudent vers une conception de la réussite, humaine autant que scolaire et sociale, qu'École change de cap partage avec ces pionniers tout en l'enrichissant des apports de la « psychique ».

Que n'a-t-on dit ou écrit ces derniers jours sur la réforme du Collège !... Par cette réforme, la ministre souhaite s'attaquer au « maillon faible » de l'Éducation Nationale. « Inégalitaire », « suscitant l'ennui », « le collège aggrave la difficulté scolaire, particulièrement dans les disciplines fondamentales », déclare-t-elle sur le site du

gouvernement. Si cette réforme présente de nombreuses avancées qu'il s'agit de soutenir : l'autonomie des établissements, l'interdisciplinarité, l'accompagnement des élèves, sa mise en place sans préparation suffisante, sous forme d'annonce, ne pouvait sans doute susciter qu'une levée de bouclier et être prétexte à des enjeux politiques d'où les élèves sont les grands absents.

En 2012, nous avons lancé l'alerte sur la grande inefficacité du fonctionnement actuel de ces établissements, tant en matière de programmes, de méthodes pédagogiques, d'évaluation et de parcours scolaire. Pour faire avancer la réflexion, nous avons rédigé un livre de « bonnes pratiques » intitulé *Changer le Collège, c'est possible* (Oh éditions/Playbac) ainsi que plusieurs articles pour les Cahiers pédagogiques et Educavox.

Les articles commençaient ainsi : « Cessons de nous lamenter, les solutions existent. Elles ont même été expérimentées dans des collèges français depuis plus de 20 ans ! ». En fait, l'importante recherche des Collèges expérimentaux de la fin des années 70, coordonnée à l'INRP par Louis Legrand, a joué un rôle pionnier en la matière¹. Il est dommage que nombre de ses résultats aient été oubliés. D'autres établissements ont encore montré la voie : le collège du Lycée Carnot de Paris ; plus récemment, le collège du Lycée Hermesinde du Luxembourg, le collège de l'Internat d'excellence de Montpellier, le collège de la Septième île à Brest, le Collège-Lycée expérimental (CLE) à Caen, le collège Anne Franck au Mans, le collège pionnier de la Maronne, le collège Clithène à Bordeaux².

De ces innovations et de ces expériences, des propositions émergent pour une réforme plus fondée du Collège. Tout d'abord, il faut tordre le cou à trois ennemis du « vrai » changement : le mythe des moyens, les tabous et le saupoudrage.

Quand il s'agit de répondre à cette question, « que faire ? », beaucoup et notamment les syndicats invoquent le dieu « Moyens ». Plus d'argent, moins de réduction de postes, plus de matériels et tout ira mieux. Disons-le tout net : c'est faux ! L'éducation est depuis longtemps le premier budget de la Nation. Les sommes dépensées par les collectivités locales pour construire des établissements donnent le vertige : un conseil général dépense environ 20 millions d'euros pour construire un nouveau collège. Et le coût annuel moyen d'un collégien a grimpé de 33% entre 1990 et 2004 pour atteindre 7 401 € ! Dans les comparaisons internationales qui nous font si mal, les pays plus performants que nous ne dépensent pas plus par élève. Tant mieux si la société veut investir plus sur la jeunesse, mais on a d'abord besoin de mieux utiliser les moyens disponibles...

Ensuite, nous devons nous affranchir des tabous qui bloquent la réflexion et l'action. Oui, on peut changer la routine des cours d'une heure qui favorise le zapping et qui démotive. Oui, on peut supprimer l'évaluation systématique par des notes qui stigmatisent. Oui, on

1 <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP019-7.pdf>

2 *D'autres collèges ont présenté des innovations intéressantes sur divers plans avec plus ou moins de succès sur la durée : Jean-Jaurès à La Ciotat, Beaumarchais à Meaux, Chevreul à L'Hay-les-Roses, Vallès à La Ricamarie et Les Explorateurs à Cergy, Laplace à Créteil, Joliot-Curie à Fontenay-sous-Bois, Chevreul à L'Hay-les-Roses, Brossolette à Villeneuve-Saint-Georges, Molière à Ivry, Karl-Marx à Villejuif, Pyramide à Lieusaint, Jules-Verne et Marie-Curie à Provins et Jean-Vilar à La Courneuve.*

peut apprendre aux élèves à apprendre par eux-mêmes, pour éviter les pertes de temps à attendre que le professeur cause. Oui, on peut s'attaquer à la prédominance excessive de ces maths qui infantilisent au lieu d'apprendre à penser. Oui, il faut changer de fond en comble les programmes pour que les savoirs dont un jeune a besoin soient au collège. Oui, le métier d'enseignant devra évoluer par un autre recrutement et une formation plus professionnelle.

Enfin, il faut apprendre à penser le changement de façon globale. Trop de réformes sont mortes de n'avoir attaqué qu'un petit bout du problème. Le socle, les rythmes, etc.... seul un projet global, cohérent a des chances de succès.

Les solutions existent

C'est à un tel projet que nous nous sommes attelés. Dessinons à grands traits, en 10 innovations-clé, ce collège « optimal », fruit de 30 ans d'expérimentations et de 6 ans de veille sur les établissements qui « marchent » :

1. Les savoirs, les savoir-être (c'est-à-dire les attitudes comme la curiosité ou l'esprit critique...), les savoir-faire (en d'autres termes les démarches comme la maîtrise de l'information, les démarches scientifique ou historique, et surtout la démarche systémique, celle qui permet de comprendre les liens), mais également les savoir-vivre ensemble et les savoir-apprendre sont d'égale importance.
2. Le programme habituel est entièrement revu. Le Collège est centré sur l'essentiel des savoirs pour un jeune d'aujourd'hui. Des contenus disciplinaires devenus indispensables pour comprendre la société, comme le droit, l'économie, la psychologie, l'anthropologie sont ajoutés. La philo démarre dès l'entrée au collège. D'autres matières sont envisagées de façon transdisciplinaire autour de l'apprendre, de l'adolescence, de la connaissance de soi et des autres.
3. Le parcours scolaire est personnalisé par chaque adolescent. Chacun est différent, chacun a sa peinture! Il est réparti sur 3, 4 ou 5 ans en fonction des facilités ou des difficultés des élèves. L'organisation par classes disparaît au profit de « groupes de vie », qui regroupent des élèves de tous âges.
4. L'emploi du temps des élèves n'est plus construit autour de la routine des cours d'une heure, mais autour de dispositifs très variés. Ce peuvent être des travaux personnels accompagnés, des séminaires, des conférences, des ateliers, des projets, des défis, des échanges de savoirs, des semaines à thème, etc.
5. Des pédagogies multiples centrées sur l'autonomie des élèves sont introduites. Les élèves sont en permanence « auteurs » de leurs apprentissages. Il n'est plus question de subir ! Et pour commencer d'attendre que le prof fasse son cours. Dès que l'adolescent entre au Collège, il est mis en situation d'apprendre, le plus souvent par lui-même, au travers de contrats mensuels. Il a cependant toujours à ses côtés une personne à consulter pour répondre à sa question, à sa préoccupation ou ses attentes du moment. ! Le CDI, un cartable électronique deviennent des outils incontournables.

6. Une nouvelle manière d'évaluer les élèves est introduite. C'est la fin des notes systématiques ! Les élèves connaissent dès leur entrée au Collège les éléments de savoirs et de compétences sur lesquels porteront les évaluations. Chaque élève peut demander lui-même d'être évalué, quand il se sent prêt sur l'un des objectifs éducatifs.

7. Les « profs » ne sont plus les héros de leur discipline, mais des spécialistes de l'élève et des référents de culture ! « Metteur en savoirs », ils interpellent les élèves, les accompagnent, leur donnent le goût d'apprendre, les conduisent à prendre du recul et à faire le point sur leurs acquis. Leur personnalité est valorisée ; ils deviennent avant tout des « repères ». Pour être plus disponibles, ils font la totalité de leur temps de travail dans l'établissement. Ils ont à disposition un lieu personnel de travail et les moyens adéquats.

8. Les espaces éducatifs sont fonctionnels et très variés : amphis polyvalents, ateliers, salles pour « les groupes de vie, studios pour le travail personnel ou en petit groupe en lien avec la médiathèque. Finies les salles de classe identiques et impersonnelles ! Chaque espace est personnalisé. Les élèves ou les groupes d'élèves personnalisent également leurs lieux. Bien sûr l'établissement prend en compte le développement durable.

9. Le Collège est une école du « positif ». Le jeune n'est jamais stigmatisé, les efforts sont valorisés. L'erreur n'est plus une « faute », mais du matériel d'apprentissage. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'exigences dans cet établissement. Au contraire, celles-ci sont priorisées par des contrats. La sanction éventuelle devient un « plus », c'est-à-dire un travail pour la communauté.

10. Une forme de démocratie est vécue au quotidien par tous les acteurs du Collège, permettant un apprentissage concret de la citoyenneté et des valeurs de la République.

Aucune de ces dix idées n'est du domaine du rêve ou de l'utopie ! Toutes ont déjà été expérimentées par nous-mêmes ou nos équipes avec succès. Et ce Collège ne coûtera pas plus cher que les collèges qui se créent aujourd'hui.

Mais rien ne se fera sans une réelle formation des enseignants et des cadres du système éducatif au préalable. Et rien ne se fera d'en haut, par injonction. Continuons à multiplier les tentatives à la base...

André Giordan : Fondateur et directeur du Laboratoire de Didactique et Épistémologie des Sciences de Genève. Ancien instituteur, professeur de collège, animateur de banlieue, il est l'auteur et le coordonnateur de nombreuses innovations.

Jérôme Saltet : Cofondateur et directeur associé du groupe Play Bac (Les Incollables, Mon Quotidien). Il anime le blog www.changerlecole.com.

Tous deux travaillent ensemble depuis six ans sur ce projet de collège et ont déjà publié ensemble deux ouvrages sur « apprendre à apprendre ».

Changer le collège c'est possible !

Coédition Playbac Éditions & Oh ! Éditions - 216 pages

L'interdisciplinarité en action au Collège

André Giordan

La mise en place de moments d'interdisciplinarité par le nouveau projet ministériel à la rentrée 2016 est une chance à saisir pour le Collège. C'est une démarche qui a été testée depuis un certain nombre d'années avec succès sous différents types de pratiques, adaptables à des contextes différents. Elle ne peut cependant pas s'improviser.

Dès la fin des années 70, l'interdisciplinarité, puis la transdisciplinarité ont été envisagées comme une approche éducative pour contribuer à pallier les dysfonctionnements du système scolaire. La recherche pilote INRP-UNESCO-PNUE³ fut la première initiative en lien avec l'environnement. Elle servit de « poisson pilote » pour les principes éducatifs généralisés par la Conférence intergouvernementale de Tbilissi (1977). En novembre 1994, avec le 1er Congrès mondial de la transdisciplinarité, la recherche pédagogique s'en saisit. Une Charte est promulguée, dont l'objectif essentiel est encore largement pluridisciplinaire : « donner une orientation commune aux disciplines, les centrer sur les besoins et les aspirations de l'Homme ».

Depuis, l'interdisciplinarité s'est imposée ; au-delà des disciplines, elle tente d'approfondir la compréhension du monde présent et de réfléchir à la place de l'Homme. Face au développement accéléré et envahissant des technosciences, des systèmes éducatifs voient dans « l'esprit transdisciplinaire » appliqué à toutes les dimensions de la vie humaine « un moyen de changer l'orientation de notre civilisation ». En retournant le projet cartésien, il s'agit d'unifier le savoir morcelé, en substituant à « l'efficacité et à la maîtrise des techniques la poursuite du développement de l'Homme ». Morin a largement médiatisé cette approche (1994). Dans son livre, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, il la présente comme une « alternative » (1999).

Mais dans les institutions scolaires, comment la mettre en place au quotidien ? Vingt-cinq ans de tentatives montrent qu'elle s'implante avec de grandes difficultés. Rien d'étonnant, car cette approche va à l'encontre de la culture scolaire où les programmes restent d'abord disciplinaires et l'organisation du temps fractionné. La formation des enseignants ne fait pas exception ; formatés par leurs matières d'origine, les enseignants ont tendance

³ Recherche-innovation réalisée en France (coordination A Giordan) de 1976 à 1980 dans le cadre de l'INRP (sous la direction de L Legrand et V Host) sur plus de 2000 élèves de 25 écoles primaires et secondaires.

à induire chez leurs élèves des raisonnements parcellaires. Autant d'obstacles à prendre en compte.

Les formules possibles pour une mise en place

En matière d'évolution scolaire, il n'existe pas de panacée. Dans l'état actuel du système, la meilleure des réformes a toutes les chances de se voir violemment rejetée si la communauté éducative ne se l'approprie pas. Pour l'instant, il s'agit de travailler avec le système tel qu'il est et les personnels tels qu'ils sont. Dans ce cadre, plusieurs « possibles » peuvent être envisagés et mis en place ; ils constituent des jalons pour transformer progressivement le système éducatif.

Quels sont ces possibles ?.. Ils se nomment⁴ :

1. Pluridisciplinarité ou la reformulation des contenus disciplinaires

Elle consiste en une révision des contenus des différentes disciplines scolaires pour se centrer conjointement sur un thème d'étude commun.

2. Interdisciplinarité ou la convergence disciplinaire

Une complémentarité entre les matières scolaires est établie : des "ponts" sont jetés entre elles.

Une coordination des activités, soit sur le plan des programmes, soit sur le plan de la complémentarité des approches est menée par un groupe d'enseignants.

Exemple :

- un thème (une question ou mieux une situation-problème) commencé dans une discipline est repris dans une autre discipline.

> certaines matières scolaires (maths., langue maternelle, langue étrangère,..) peuvent jouer un rôle instrumental.

3. Transdisciplinarité par projet

les diverses matières se mettent au service d'un "projet" commun décidé par une équipe de professeurs ou par un groupe d'élèves

⁴ *Etudes réalisées au sein du LDES (1982-89 et 2000-2003) dans le cadre de divers établissements secondaires suisses, français, italiens, grecs et espagnol.*

Exemple :

- une situation-problèmes est éclairée de façon intégrée par différentes approches sous le regard croisé des différentes disciplines dans le but de formuler des solutions alternatives ou mieux un protocole de changement.

> des remédiations sont envisagées au cours du processus éducatif pour « coller » à la réalité et prendre en compte les enjeux et les groupes de pression.

La reformulation des contenus disciplinaires consiste en une révision des contenus des différentes disciplines. Les programmes de chacune des disciplines sont revisités dans le but de traiter une question commune à partir de leurs apports spécifiques. Sans grande difficulté et en continuant à appliquer les programmes, il est aisé d'infléchir les chapitres actuels dans cette direction. Le concept d'énergie dans le cadre du développement durable est ainsi construit par des apports spécifiques de la physique, de la biologie et des sciences humaines (économie, sociologie) auxquelles peut s'adjoindre la linguistique, afin d'analyser les besoins énergétiques des sociétés à travers leur littérature ou leur presse⁵.

La convergence disciplinaire se met en place comme une complémentarité entre les matières scolaires; des ponts sont jetés entre elles. Par exemple, un thème, un concept commencé dans une discipline est repris et enrichi dans une autre discipline. Le concept de système initié en technologie est repris en géographie et élargi à celui d'écosystème en biologie. Une question d'environnement démarrée en SVT est travaillée ensuite en physique et en philosophie. De même, certaines matières disciplinaires peuvent jouer un rôle instrumental. La construction de l'écosystème "forêt" est rendue aisée par des exercices mathématiques sur les relations d'un réseau trophique. La conception d'un plan d'aménagement urbain est conçue à travers un décodage linguistique d'une enquête et l'étude cartographique réalisée en géographie.

L'organisation de la suite des cours repose alors non plus sur une succession de points du programme pris isolément, mais sur une série de « thèmes de travail » (une question ou une situation-problèmes) réalisant un ensemble d'objectifs cohérents. On peut envisager une coordination large des activités disciplinaires, soit sur le plan des programmes, soit sur le plan de la complémentarité des approches disciplinaires. Par exemple, l'étude des déchets urbains est envisagée conjointement en physique (recyclage des matériaux), en

5 *Concrètement, au niveau de l'établissement, on peut commencer à briser les distances disciplinaires, notamment en faisant converger des matières présentant certaines affinités conceptuelles, méthodologiques ou de champ. Ainsi, on pourra tenter de mettre au point un enseignement intégré de sciences en regroupant la biologie, la physique, la chimie, la géologie et la technologie sur l'environnement. Des tentatives similaires sont possibles en sciences humaines en associant : géographie, psychologie, sociologie, économie et sciences politiques. Avec l'avènement du développement durable, sciences dites « dures » et sciences humaines doivent même converger pour apporter les éclairages nécessaires aux problèmes y faisant référence.*

biologie (hygiène et microbiologie) en sciences humaines avec l'économie (coût de la manutention, gain de recyclage), en sociologie (main d'œuvre et ses problèmes), etc.

Plus attirant, mais aussi le plus complexe à mettre en place, est l'établissement d'une pédagogie transdisciplinaire par projet. Elle suppose de briser complètement les cloisonnements disciplinaires ; les matières du programme d'études se mettent au service d'un "projet" commun. Cette approche fonctionne alors en tant qu'unité d'intégration. Après une phase de maturation où la situation-problèmes est approchée globalement, il est fait appel aux différentes méthodologies disciplinaires en vue successivement (schéma ci-joint) :

- de clarifier, d'analyser la situation et de la découper en problèmes,
- de trouver des solutions alternatives,
- de proposer les actions souhaitables correspondantes,
- d'évaluer l'impact des actions entreprises et d'y remédier en temps réel.

Cette approche, encore appelée « pragmatique », repose sur l'intégration des diverses disciplines qui, par des voies différentes et complémentaires cherchent à étudier une même situation ou un même problème. Les matières n'existent plus en fonction de leur progression propre, mais elles sont au service du projet transversal. Ce qui est alors privilégié dans l'étude, ce sont les liens, les rétroactions entre les parties⁶.

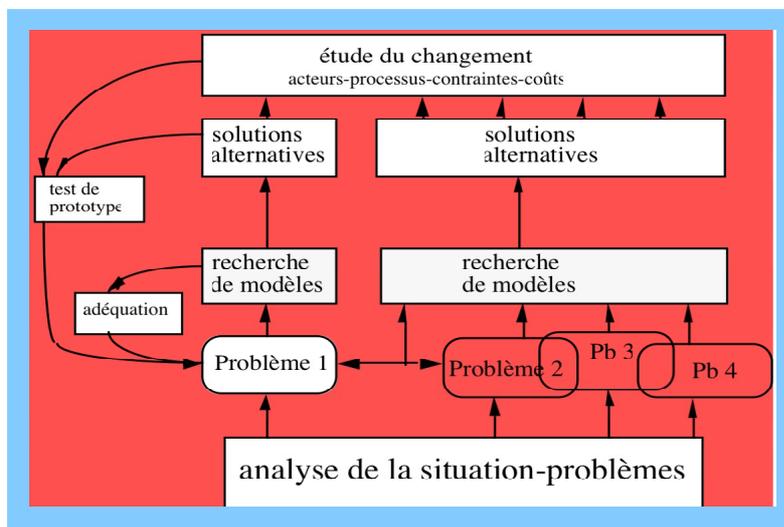


Figure 1: Mise en place d'une pragmatique

6 Dans cette perspective, peuvent alterner des phases disciplinaires et des phases intégratrices.

Concrètement comment s'y prendre ?

L'enseignement, notamment au Collège est caractérisé actuellement par un découpage horaire très strict en plages disciplinaires où officient des enseignants différents. Une première formule est dans la constitution d'une équipe de professeurs avec un temps de concertation. Chaque cours se déroule séparément, mais une convergence existe entre les cours. L'équipe se réunit pour dégager les thèmes porteurs et les directions d'étude. Cette concertation se poursuit durant les activités pour assurer les liaisons entre les matières du point de vue du contenu, de la méthodologie, des techniques, etc.. et aussi pour partager entre collègues tel renseignement, tel complément, telle technique ignorés.

Une autre possibilité est offerte par la discipline pilote avec un professeur « chef d'orchestre ». L'approche de la situation-problèmes se fait principalement dans une discipline. S'y déroulent notamment la phase de motivation et de clarification du problème, les phases de mise en commun. Les autres disciplines interviennent à la demande et accordent une partie de leur temps pour traiter les problèmes qui émergent dans la discipline pilote. Cela permet aux élèves de faire appel à tout moment à un professeur d'une autre discipline si un besoin méthodologique ou technique se fait sentir.

Une troisième voie est offerte par la coanimation, deux (ou plusieurs) enseignants interviennent dans la même classe, en même temps, de manières complémentaires. Un professeur joue le rôle d'accompagnateur pour faire avancer l'étude et l'autre, celui du spécialiste pour répondre aux demandes spécifiques des élèves...

Une structure atelier peut constituer une quatrième possibilité. Les disciplines habituelles se déroulent durant une partie du temps : la matinée par exemple. L'après-midi permet l'organisation d'ateliers, consacrés à une étude interdisciplinaire spécifique. Chaque atelier est choisi par les élèves et est animé par un ou plusieurs professeurs ou par des intervenants extérieurs.

Une autre possibilité est la formule stage ou séminaire. Un groupe d'élèves et de professeurs travaillent durant une période donnée dite « banalisée » (d'une semaine à un mois) sur un problème donné⁷.

La pédagogie par projet, transversale, exige bien sûr un décloisonnement complet. Les structures "atelier" et "stage" (décrites ci-dessus) sont les plus adéquates. Une autre formule peut être envisagée : la structure modulaire. L'établissement est découpé non plus en classes, mais en modules de 40 à 100 élèves confiés à une équipe de professeurs. Cette équipe discute l'exploitation des situations en fonction des objectifs communs et organise les activités dans les disciplines ou dans des plages communes⁸.

⁷ *Actuellement, cette formule existe déjà à travers les classes transplantées : classe-nature, classe-mer, classe-montagne, etc. Elle peut être mise en place pour l'approche de l'environnement immédiat (rural ou urbanisé et industrialisé).*

⁸ *Des exemples concrets sont traités à titre d'exemple sur le développement durable dans A. Giordan et S. Souchon, Une éducation pour l'environnement, vers le développement durable, Delagrave, 2008.*

Comment démarrer ?

1. Ne pas commencer avec trop d'enseignants par équipe. Trois ou quatre disciplines sont un bon début. > Faire émerger les équipes de la base...

2. Ne pas démarrer sur un projet trop ambitieux ou trop intégré. Ne pas avoir peur de perdre du temps au début pour faire se confronter les opinions.

> Echanger sur les objectifs et les stratégies pédagogiques respectifs.

3. S'inviter mutuellement dans les classes pour se sensibiliser au vocabulaire, aux démarches et façons de faire de chacun.

4. S'initier aux grandes idées développées par les autres disciplines.

5. Mettre en place d'entrée un protocole de concertation.

> Prévoir à l'avance un mécanisme de gestion des conflits.

6. Essayer de convaincre du bien fondé de l'équipe et/ou de votre nouvelle démarche. Faites cela séparément auprès des collègues, y compris ceux de l'administration et des parents (ce ne sont pas les mêmes arguments qui portent !). Rassurer sur votre projet :

- aux collègues, montrez-leur qu'ils n'auront pas de travail supplémentaire, que le métier sera plus attrayant.

- à la hiérarchie, montrez-leur que vous réglez vous-mêmes les modifications d'emploi du temps, que l'établissement sera valorisé.

- aux parents, que les élèves ne seront pas pénalisés au brevet... bien au contraire et qu'ils apprendront en plus des repères pour leur époque.

7. Ne pas oublier de motiver les élèves. Essayer de les faire entrer dans le projet, ce qui implique une période de sensibilisation, ou prenez plutôt appui de leurs propres projets. Autrement, ils risquent de ne pas être les derniers à traîner les pieds !...

Quand le groupe élèves-professeurs n'est pas trop lourd à gérer, l'emploi du temps est décidé au fur et à mesure. Une journée ou une demi-journée par semaine est consacrée à des activités diverses :

- moments d'investigation (enquête, expérimentation, analyse systémique,..),

- moments de structuration (les phases analytiques peuvent s'effectuer dans le cadre disciplinaire),
- moments d'apports d'information (éventuellement par des intervenants extérieurs)
- ou pour la mise en place de moments de soutien avec des élèves en difficulté.

Les phases initiales (identification et clarification du problème), les phases intermédiaires (structuration) et les phases finales (proposition, passage à l'action, évaluation), nécessitent la présence simultanée de l'ensemble (ou presque) des élèves et des professeurs des modules.

Les phases d'investigation sur le terrain ou en classe se déroulent par petits groupes avec (ou sans) enseignants. Les professeurs peuvent alors « tourner » de groupe en groupe pour intervenir selon leurs compétences. A d'autres moments, les élèves, peuvent très bien travailler seuls dans le cadre d'un CDI ou par la mise en place de studios. Les professeurs peuvent alors user de ces temps pour se concerter ou s'occuper des élèves présentant des lacunes (André Giordan, 2002).

Une autre formule est encore d'envisager des semaines dites « banalisées », puisque le nouveau cadre de 20% du temps le permet. Ces semaines sont tout entières consacrées à traiter le projet interdisciplinaire.

Difficultés à dépasser

Pour permettre ce changement de culture que demande l'interdisciplinarité, un certain nombre de paradigmes du système éducatif sont à interroger, à travailler, et pour commencer à dénoncer. En premier, il est impossible de penser « panacée » ou « méthode » en la matière. Au mieux celles-ci sont liées à un contexte, elles sont rarement transférables. Un croisement des approches, sorte d'émergence née des diverses contraintes, est toujours préférable.

Ensuite, le changement de pratique au Collège est quelque chose de complexe, non réductible à une seule approche. Les disciplines traditionnelles sont autant de regards différents qu'il s'agit de ne pas –oh ! paradoxe- exclure d'emblée. Bien au contraire, il est préférable de les tisser ensemble, avec, en regard, une approche de type transversal. L'important est dans « la démarche de changement » à mettre en place. Ce qui ne veut dire –autre paradoxe- qu'il faille faire « table rase » du passé et de l'expérience. Bien au contraire, l'école se doit d'avoir une histoire. Le système éducatif (ré)-invente trop souvent « la roue » faute d'une mutualisation des pratiques, réussies ou pas !

Bibliographie

Nils Bohr, The Unity of Knowledge. In The Unity of Knowledge. New York, Doubleday, 1955 - Trad. franç. in N. Bohr Physique atomique et connaissance humaine , Paris,

Gallimard, 1991,

André Giordan , Une autre école pour nos enfants ? Delagrave, 2002

André Giordan, Apprendre ! Belin, 1998, nlle édition 2002

Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1999.

Edgar Morin, La Complexité humaine, Flammarion, 1994.

Jean Piaget, Le système et la classification des sciences. In J. Piaget, Logique et connaissance scientifique , Paris, Gallimard, 1967 - p. 1151-1224

INRP (ccordonnée par André Giordan), Vers une Education à l'Environnement, INRP, 1979.

UNESCO, Education à l'environnement et interdisciplinarité, UNECSCO, 1981.

UNESCO (direction André Giordan), Guide du Maître pour une Education à l'Environnement, UNESCO, 1986.

UNESCO (A. Giordan, L. Albala), Education pour l'environnement à la lumière de la conférence de Tbilissi, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1978.

Parents et enseignants

Cyrille Cahen

A PROPOS DES RELATIONS PARENTS-ENSEIGNANTS

Cet article du Dr Cyrille Cahen, neuropsychiatre, spécialiste de l'échec scolaire, se fonde sur son expérience de 25 années dans un Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) parisien. Il date de 1994 et rend compte de la prise en charge individuelle des jeunes en échec scolaire mise en place à cette époque. La crise de l'école n'était pas encore aussi voyante, tout au moins dans le quartier où ce travail a pris place. Si par la suite la violence de la crise a obligé l'institution à réfléchir à des solutions collectives au « décrochage » de tant de jeunes, solutions d'ordre pédagogique, institutionnel, social, il serait dommageable d'oublier le retentissement personnel de difficultés qu'il est possible de surmonter par une approche individuelle. L'une ne contredit pas l'autre, elles sont

complémentaires et répondent, chacune à sa manière, au défi de l'échec scolaire. Comme le préconise l'auteur de cet article, cette réponse passe par la coopération entre les parents et les enseignants. Elle peut prendre, comme il le montre ici, la forme d'entretiens individuels, et/ou s'adresser à des groupes de parents invités collectivement à prendre leur place à l'école. Quelle qu'en soit la forme choisie la co-éducation reste un des éléments incontournables du bon fonctionnement de l'école (Maridjo Graner).

UN RESPONSABLE A TOUT PRIX

L'âme primitive qui persiste en chacun de nous cherche à chaque ennui, malheur ou catastrophe un responsable unique qu'il importe de réformer ou de châtier. Ainsi en va-t-il de l'échec scolaire : la tentation, dans le premier mouvement, est de désigner un coupable.

Qui est le coupable ? Est-ce l'Éducation Nationale, l'enseignant, la famille, l'élève ? Chacun soupçonne les autres et se sent soupçonné. Chacun tend mi-consciemment à renforcer ses défenses. L'Éducation Nationale, comme toute bureaucratie, est protégée par l'anonymat contre les sommations à comparaître ; les enseignants redoutent que l'on s'immisce dans leur activité professionnelle, les familles dans leur intimité, les enfants dans leurs jeux et leurs rêveries. L'enfant, ou l'adolescent — qui pour autant n'est pas innocent — est le maillon faible du système ; parents et enseignants, évitant une confrontation qui risque de tourner à l'aigre, auront souvent tendance à faire alliance contre l'élève déclaré seul responsable.

Les deux parties s'accordent alors sur une formulation simpliste : l'élève est en échec parce qu'il ne travaille pas assez. L'enseignant, lorsqu'il exprime ainsi son opinion, ne fait qu'encourager les parents à multiplier exhortations, tracasseries et sanctions qui ne feront qu'aggraver le désarroi et/ou la révolte de leur enfant.

TU NE TRAVAILLES PAS !

Échec par manque de travail, l'assertion, sans être erronée fait appel à une causalité linéaire dont on sait, aujourd'hui, qu'elle ne peut rendre compte d'une réalité complexe. On peut tout aussi bien renverser la proposition : l'élève, découragé par son manque de réussite, a cessé de travailler parce qu'il a cessé d'espérer obtenir par son travail l'amélioration de son niveau. Il s'agit, dans l'optique diélienne où se place cette réflexion, d'un phénomène d'intrication : échec et démotivation se renforcent mutuellement. Ainsi il n'est peut-être pas illogique, peut-être pas absurde, mais il est vain d'inciter au travail un élève aux résultats insuffisants, si on ne lui fournit pas en même temps les moyens de surmonter ses difficultés sur les plans affectif et scolaire. En dénonçant le manque de travail, l'enseignant ne fait qu'aviver les tensions familiales dont l'enfant n'a que trop à souffrir, et dont il se défend par l'abstention, hostile ou angoissée, face au travail scolaire. Car c'est ainsi, souvent, que les parents résument l'entretien avec l'enseignant ; « la maîtresse, ou le maître, ou le professeur a dit que tu ne travaillais pas assez, que tu pouvais mieux faire, que tu ne faisais pas attention, que tu bavardais, que tu troublais la classe, que tu ne savais pas tes leçons, que tes devoirs étaient bâclés, mal présentés... », etc. Même si l'enseignant a été modéré, nuancé dans ses propos, les parents, angoissés,

humiliés par les résultats de leur enfant, s'empresseront d'employer comme une arme qu'ils espèrent efficace les remarques de l'enseignant, leurs propres armes étant émoussées par l'habitude et n'ayant plus guère de prise sur la carapace d'indifférence apparente et d'hostilité que l'enfant leur oppose.

ANTAGONISME

Moins fréquemment, les parents viennent au rendez-vous animés d'un esprit de revendication. Pour eux, le professeur est investi d'un pouvoir magistral qui, lorsqu'ils n'en sont pas intimidés, sert d'aliment à leur vindicte : si l'élève trébuche dans la course d'obstacles qui doit mener au bac et au-delà, c'est que l'enseignant, censé détenir la clé de la réussite sociale, a failli à sa tâche ; il a mal compris, mal jugé, mal suivi un élève que tout destinait à la réussite. Certains parents sont même braqués par principe contre tout le système éducatif officiel et instaurent, à leur insu, dans l'esprit de l'enfant ce dégoût de l'école dont ils déplorent ensuite les effets. L'enseignant, irrité par cette mise en cause, plus ou moins directe, de sa compétence, sent bien que les difficultés de son élève sont dues en partie à des causes extrascolaires, familiales ou sociales, dont il ne peut démêler précisément les modalités, mais auxquelles il tendra peut-être à accorder un rôle prépondérant. Dans ces conditions l'écoute mutuelle ne parvient pas à s'instaurer ; l'entretien est sous-tendu d'une sourde hostilité, et l'on se quitte, mécontents les uns des autres sans avoir pu préciser ses critiques ni mettre en oeuvre une véritable coopération.

UNE ATTITUDE CONSTRUCTIVE

S'il n'est pas facile d'effacer les rancœurs et les soupçons qui souvent divisent les parents et les enseignants d'un élève en difficulté, il est possible en revanche d'en faire abstraction et de poser la question constructive : « Que pouvons-nous tenter, d'un commun accord, pour sortir de l'impasse et améliorer la situation ? »

Les enseignants, même contestés, jouissent d'un prestige non négligeable ; une brève intervention de leur part, une appréciation, un conseil qui touchent juste peuvent contribuer à alléger le harcèlement dont l'enfant ou l'adolescent sont l'objet, préalable indispensable à leur réinsertion scolaire. Si l'enseignant admet que le but immédiat n'est pas que l'élève améliore ses résultats, mais qu'il reprenne goût à des études qu'il vit comme un tourment, il conseillera aux parents de diminuer la pression qu'ils exercent, d'accorder à l'enfant des loisirs-sportifs ou autres — qui ne puissent faire l'objet d'un chantage au travail, des loisirs inconditionnels, et d'exiger en contrepartie un travail minimum, du moins au début, accompli à bonne distance mentale des jeux électroniques et des séductions du petit écran. Une demi-heure de travail à la maison est déjà bien longue pour un élève de 6e rebuté par l'école !

L'élève, le plus souvent, accepte ces conditions, non pas extérieurement, c'est-à-dire avec restriction mentale, mais sincèrement, s'il est assuré que son temps de travail sera réellement limité et son effort remarqué. En revanche, les parents devant de tels conseils se montrent rarement enthousiastes et ne font souvent que s'alarmer davantage tant est puissant le préjugé qui veut que le gavage soit le meilleur moyen d'ouvrir l'appétit. C'est un point malheureusement sur lequel parents et enseignants s'accordent. Et pourtant, la

détente proposée, si elle ne constitue pas la clé de la réussite est, à mon sens, la seule démarche qui en ouvre la possibilité. À condition de rester vigilant, sans quoi l'élève risque de se relâcher à l'excès.

Les parents ne se tranquilliseront que s'ils sentent que l'enseignant prend véritablement leur enfant en considération et s'abstiendra de sanctionner un travail incomplet s'il perçoit dans ce travail une amélioration de la qualité.

Ici, nous touchons au problème délicat du traitement des inégalités. Pourquoi l'école serait-elle le lieu mythique de l'égalité alors que la société est le lieu réel de la diversité ? Le préjugé égalitariste est, il est vrai, dans l'Éducation nationale, article d'étalage plutôt qu'objet de consommation, comme en témoignent les classes de niveau. Persiste néanmoins un vague sentiment que chacun peut prétendre à tout à condition d'y mettre de l'application. D'où les « peut mieux faire » stéréotypés qui découragent l'élève plus souvent qu'ils ne le stimulent, d'autant que la formule, répercutée et amplifiée par l'écho parental finit par résonner aux oreilles de la victime comme le « Repens-toi » du Commandeur aux oreilles du pécheur impénitent.

On pourrait objecter que l'enseignant, en exigeant moins de certains que d'autres, crée une discrimination humiliante pour les uns, invitant les autres à l'arrogance ; mais une telle discrimination, qui peut être établie avec tact, serait moins désespérante que celle des notes et des classements, et surtout, elle pourrait rendre courage aux moins doués et aux moins favorisés familialement et socialement et leur ouvrirait une issue hors de la désespérante et chronique stagnation sur les frontières brumeuses de la scolarité.

PARENTS INATTENTIFS

À l'opposé des parents acharnés se trouvent les familles permissives à l'excès, insoucieuses ou démissionnaires face à la scolarité de leurs enfants. Elles se rencontrent dans tous les milieux et notamment aux deux extrémités de l'échelle sociale, parmi les professionnels suroccupés, absorbés par leurs carrières et les mondanités ou, en grande majorité, dans les couches défavorisées de la population. Mentionnons, à ce propos, le cas des familles où l'influence du milieu ambiant (perte de prestige des pères, chômage) tend à faire éclater les structures familiales traditionnelles appuyées sur la toute-puissance paternelle : les jeunes bien souvent échappent au contrôle des parents débordés, faute de pouvoir s'adapter... Il est certain que dans le cas d'enfants, ou de jeunes, par trop incontrôlés, l'action de l'assistante sociale, du conseiller d'éducation, du psychologue scolaire sont nécessaires ainsi que, le cas échéant, le recours à un Centre médico-psycho-pédagogique.

Cependant, quelle que soit la désaffection des parents, on peut raisonnablement tabler sur l'hypothèse qu'ils éprouvent, face à l'échec de leur enfant, une certaine angoisse mêlée de culpabilité. Si l'enseignant parvient à les rencontrer et les aborde sans les culpabiliser ni se plaindre de l'élève, s'il entame avec eux un dialogue constructif, visant notamment à rétablir dans la famille une certaine discipline, il est possible que les parents, reprenant plus ou moins consciemment espoir, modifient leur attitude. Un changement d'attitude même léger, le passage d'une complète abstention à une relative attention peuvent obtenir des résultats plus importants que ne le laisseraient prévoir les moyens mis en œuvre ; il

n'est pas nécessaire — ni souhaitable — que les parents se préoccupent en détail du travail de l'enfant, mais le seul fait de laisser voir qu'ils se sentent concernés peut contribuer à restaurer chez l'enfant un certain intérêt pour les études.

LE POUVOIR PROF

Les professeurs font parfois la remarque qu'ils n'ont ni vocation à, ni formation pour exercer la fonction de psychothérapeutes. Certes. Et pourtant, qu'on le veuille ou non, un mot, une phrase, une appréciation de leur part peuvent produire un effet considérable, en direction de l'encouragement ou en sens inverse. Car il existe « un pouvoir prof » comme il y a « un pouvoir psy », un pouvoir médical, syndical etc. Le mot « pouvoir » a depuis mai 68 des relents d'Ancien Régime, autant dire une aura diabolique. C'est confondre pouvoir et abus de pouvoir. Quiconque possède ou est censé posséder une compétence est, de ce fait investi d'un pouvoir par ceux qui ont recours à cette compétence. Ce pouvoir il peut le discréditer si la réputation de compétence est usurpée ; il peut en abuser ; il peut aussi en user à bon escient, et le mot « pouvoir » mérite alors qu'on lui accorde un crédit d'innocence.

À TITRE D'EXEMPLES

1. Sylvain F. est élève de cinquième dans un collège du XIV^e arrondissement de Paris. Depuis des années, il déclare qu'il veut être boulanger ; un oncle, boulanger en province lui a communiqué ce goût. Son père est cuisinier dans une collectivité ; il s'oppose formellement au projet de son fils, alléguant que le métier de boulanger est un « métier de chien » comme tous les métiers liés à la restauration ou à l'alimentation. Son fils a la chance extraordinaire que lui, le père, n'a pas.eue, de faire des études, et il restera au collège jusqu'en troisième pour ensuite si possible entrer au lycée. Mme F. reste au foyer ; elle est soumise à son mari mais considère avec indulgence les projets de Sylvain : « si c'est ça qui lui plaît... ». Remarque qui se termine par un soupir exprimant la résignation, à la fois devant l'autorité maritale et le peu d'ambition du fils.

Sylvain oppose aux projets de son père une remarquable inertie. Il est en échec scolaire, se désintéresse totalement de toutes les matières enseignées. Rien n'y fait : ni les objurgations, ni les menaces, ni la rééducation orthophonique, ni les entretiens psychothérapeutiques. Je conseille au père, mais en vain, de laisser Sylvain faire un apprentissage en fin de cinquième. Mme S., professeur principal (français) avec qui j'ai une conversation téléphonique, considère également que Sylvain perd son temps au collège. Elle demande à voir les parents après avoir eu une conversation avec Sylvain et des échanges de vue avec ses collègues. Elle est convaincue que la décision de Sylvain est sérieuse et ne peut être considérée comme un simple prétexte pour échapper au travail scolaire. Elle représente aux parents le cas de Sylvain, non comme celui d'un élève en échec qui « pourrait mieux faire » mais comme celui d'un sujet dont le désir, contrarié, se mue en résistance passive. L'orientation en fin de cinquième vers un apprentissage est présentée au père, non comme l'aboutissement d'un échec, mais comme la condition de l'épanouissement de Sylvain. Mme S., convaincue elle-même, finit par convaincre le père qui donne son consentement.

Dès qu'il a quitté le système scolaire auquel il ne veut, et par conséquent, ne peut s'adapter, Sylvain se réveille de son apathie. Il trouve lui-même un patron et, dans le cursus scolaire qui alterne avec les journées d'apprentissage, devient rapidement tête de classe. Il obtient sans peine son CAP, refuse de s'inscrire au chômage, malgré les conseils de ses parents et trouve dans le mois qui suit un emploi dans un grand restaurant parisien.

Si l'on réfléchit sur les facteurs de ce succès, on remarquera que l'enseignante s'est distancée momentanément de sa fonction professionnelle qui est de transmettre un savoir, pour embrasser la cause d'un élève considéré, non pas comme un sujet en échec, mais comme un être humain tiraillé par des exigences contradictoires. Cette attitude n'est peut-être pas si fréquente. On pourra objecter que, ce faisant, elle empiète sur le domaine du conseiller d'orientation ou même du psychothérapeute. C'est possible. Il n'empêche que Sylvain aurait sans doute vécu son aventure d'une tout autre manière s'il s'était senti rejeté et dévalorisé par les professeurs. Il aurait vécu son orientation, si même il avait pu l'obtenir, et bien qu'elle fût l'objet de son choix, comme une dénivellation, comme la sanction d'un échec. C'est le cas de bien des jeunes qui ressentent bien longtemps et parfois toute leur vie comme une marque infamante une orientation vécue comme la sanction d'une inaptitude à suivre les filières dites « nobles ».

Le préjugé intellectualiste qui voit dans l'orientation vers le technique et le manuel un pis-aller, est une attitude mentale et non une vision objective. Il est particulièrement vivace en France, tant dans l'Éducation Nationale (bien qu'il tende à s'atténuer), que dans l'opinion publique.

2. Si l'élève qui ne travaille pas est souvent — sans doute le plus souvent — un découragé, celui qui s'agite, perturbe, « répond », comme disent les mères de famille, l'insolent, le brouillon, celui qui ne tient pas en place, est souvent un enfant soumis dans sa famille à des pressions, des harcèlements, des dénigrement, des ironies plus ou moins insidieuses qui entretiennent chez lui une effervescence nerveuse qui se décharge pendant les cours où, noyé dans la masse, il espère échapper à la surveillance plus facilement que dans le cercle étroit de la famille.

Mme G. me présente les carnets de son fils Frédéric, élève de quatrième dans un collège du Val-de-Marne. Il y a unanimité, du français à l'E.P.S. en passant par l'anglais et la musique : Frédéric perturbe la classe, Frédéric répond à tort et à travers, Frédéric ne tient pas en place. Le professeur de mathématiques a inscrit sur le carnet à l'intention des parents : « Je voudrais vous rencontrer, il faudrait que vous preniez des dispositions, Frédéric perturbe la classe, cela ne peut continuer ainsi ».

Frédéric que l'on m'a adressé pour les raisons ci-dessus énoncées, est un garçon plutôt petit pour son âge. Il n'a pas le verbe haut, il parle vite et articule mal ; il est parfois difficile de le comprendre. Je le sens vif et intelligent, mais il n'a rien d'un meneur ou d'un caïd. Il balance continuellement sa jambe et change constamment de position sur sa chaise.

Il reconnaît les faits : c'est vrai, il s'agite, il « répond ». Durant les cours, il échange des cassettes avec ses voisins, gratte le dos du copain assis devant lui, mais, dit-il « c'est plus fort que moi ». En même temps, il se sent victime d'une conspiration. Oui sans doute, il s'agite, mais pas plus que les autres.

Pourtant les profs n'en ont qu'après lui.

— L'année dernière, j'ai traité une prof de conne et en plus j'ai été insolent », dit-il ! Ce fut un beau scandale ! Plusieurs jours d'exclusion, et à la maison, un mois de privation de télévision. Mais cette année, il n'exprime de griefs contre aucun professeur en particulier. C'est l'autorité des adultes qu'il ressent en bloc comme insupportable.

Visiblement, l'école est pour lui un déversoir ; la source des troubles est ailleurs. Frédéric me parle de sa famille. Son père est plombier ; il rentre le soir fatigué, ses premières paroles sont : « Qui a encore laissé traîner son cartable ? Frédéric, pourquoi ton anorak n'est pas accroché ? » Il entre dans la chambre de Frédéric : « Qu'est-ce que c'est que ce foutoir ? » Il balaye d'un revers d'avant-bras le dessus du bureau, somme Frédéric de ranger les jeux avec les jeux, les cahiers dans le tiroir, les livres sur l'étagère, et de ne placer sur le bureau que les livres et les cahiers dont il a l'usage immédiat. Frédéric s'exécute avec au cœur la rage que l'on imagine et, dans les jours qui, suivent, reconstitue sur son bureau le foutoir dont son père fera table rase avec, au cœur la rage que l'on imagine. L'Ordre, sans cesse bafoué par Frédéric et son frère cadet, mais respecté par la petite sœur de sept ans est, de la part du père, un sujet constant de remontrances, mises en garde, menaces et sanctions.

Je parviens — il n'est pas toujours facile de rencontrer les pères — à organiser au C.M.P.P. un rendez-vous avec Monsieur G. Son exposé corrobore le récit de Frédéric mais l'éclaire d'une lumière inverse : que Frédéric pénètre en un lieu, quel qu'il soit, et c'est le foutoir. Frédéric transporte avec lui le foutoir. Dans la vie tout repose sur l'ordre et la méthode. Qu'advierait-il si lui, plombier, flanquait ses outils en vrac comme Frédéric ses livres ? En les mélangeant avec n'importe quoi comme Frédéric ses livres et ses cahiers avec ses jeux, ses cassettes, ses chewing-gums, ses carambars, ses B.D., ses chaussettes ? Qu'est-ce que c'est qu'un cahier de textes dont la moitié des pages sont déchirées et les autres couvertes d'effigies de Lucky Luke ? L'intelligence, à quoi ça sert si on n'a pas d'ordre ? L'intelligence Frédéric n'en manque pas, tous les professeurs le disent, mais quel gâchis ! Quel gaspillage ! Lui le père, il en est malade !

Il s'agit d'un cas typique d'intrication où la rigueur de l'un renforce la révolte anarchiste de l'autre et réciproquement. L'un des buts de la thérapie sera de dénouer cette intrication en faisant prendre conscience à chacune des parties de l'effet provocateur qu'elle exerce sur l'autre et de l'aggravation du conflit qui en résulte,

Dans l'immédiat j'ai une longue conversation téléphonique avec le professeur de mathématiques. Il n'a pas encore rencontré les parents de Frédéric. Il me répète : « il faut que les parents prennent des dispositions ! » Quelles dispositions ? Selon lui, Frédéric est le fruit d'une éducation laxiste où toute discipline fait défaut. S'il n'est pas discipliné dans le milieu familial, on ne parviendra jamais à l'adapter au milieu scolaire. Il a raison si l'on distingue la discipline, qui propose une ordonnance rationnelle des activités, du harcèlement qui vise à obtenir de l'autre, sans délai et sans réplique une soumission totale. Pourtant, ce professeur, qui n'a fait qu'observer le comportement de son élève, se trompe en mettant l'agitation de Frédéric sur le compte d'une trop grande permissivité parentale. Il serait désastreux qu'il encourageât le père à maintenir ou à renforcer son autoritarisme.

Nous nous mettons d'accord sur la conduite à tenir : nous tenterons, chacun dans notre sphère, de convaincre Monsieur G. que Frédéric a besoin d'un espace où respirer plus

librement. De mon côté, je tâcherai de faire prendre conscience à Frédéric du caractère inconsciemment provocateur de son comportement. Si le père relâche sa pression, Frédéric se sentira plus libre ; il pourra choisir d'organiser son travail et d'acquérir un peu d'ordre sans s'y sentir contraint par une autorité rigide à laquelle tout son être résiste. Vraisemblablement il s'y résoudra, non par obéissance, mais par la compréhension qu'il obtiendra ainsi ce qu'au fond de lui-même il souhaite : l'accalmie du milieu familial et une meilleure insertion scolaire. Son instabilité, son agitation psychomotrice qui semblaient constitutives de son tempérament finiront par s'atténuer.

Ces cas d'instabilité psychomotrice dont les enseignants ont souvent à se plaindre sont dus en général à des tensions internes dont souffre l'enfant ou l'adolescent. Il ne s'agit pas toujours d'un conflit avec des parents rigides ; ce peut être le cas, par exemple d'un enfant de parents divorcés à qui son père, absent, fait miroiter des promesses jamais tenues, de cadeaux, de voyages, etc., entretenant ainsi chez le jeune une tension désireuse qui ne trouve jamais sa résolution. Il peut s'agir, à l'inverse du cas de Frédéric — et conformément au schéma imaginé par le professeur — d'un enfant élevé, si l'on peut dire, sans aucune contrainte, aucune directive, aucun jugement porté sur ses actions. L'agitation, l'effervescence, expriment alors une demande impérieuse que lui soient proposés des repères, que soit délimitée pour lui la frontière entre le permis et le défendu.

Les cas ici mentionnés et leurs analogues sont accessibles à l'influence de l'équipe pédagogique, avec éventuellement l'aide de l'assistante sociale et du C.M.P.P. Les cas de violence déclarée, tels qu'on en voit dans les banlieues « dures » relèvent d'une approche qui engage plus largement la communauté. Je n'en parlerai pas, n'en ayant pas directement l'expérience, et me tenant au parti que j'ai pris de n'utiliser ici qu'un matériel fourni par mon expérience personnelle.

POUR CONCLURE

Je me bornerai à répéter que le dialogue entre parents et enseignants me semble indispensable pour éclairer le cas d'un élève en difficulté. De tels entretiens devraient être, à mon sens, considérés comme partie intégrante du travail de tous les enseignants et rémunérés comme tels. Cette relation parents-enseignants est un domaine mal défini, mal exploré, mal codifié et se trouve être souvent le théâtre d'échanges trop peu élaborés, sous-tendus d'éléments passionnels. Il y aurait, me semble-t-il beaucoup à attendre d'une réflexion systématique sur ce sujet, entreprise au sein de l'Éducation Nationale et dans les Associations de Parents d'Élèves.

Liens et ouvrages

- Le projet ministériel "**Mieux apprendre pour mieux réussir**" accessible ici <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>
- Le rapport du CESE "**Une école de la réussite pour tous**" (12 mai 2015) disponible sur ce lien <http://www.lecese.fr/travaux-publies/une-ecole-de-la-reussite-pour-tous>
- Dossier sur le collège réalisé par les Cahiers pédagogiques:
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Construisons-le-college-de-demain>
- Emission radiophonique de Michel Bernard du 24 avril 2015: L'éducation, enjeu majeur du devenir du monde
<http://www.artscultureseducation.com/blog/emission-du-24-avril-2015-leducation-enjeu-majeur-du-devenir-du-monde/>

« Le principal, il nous aime pas » L'École à l'épreuve de la mixité sociale

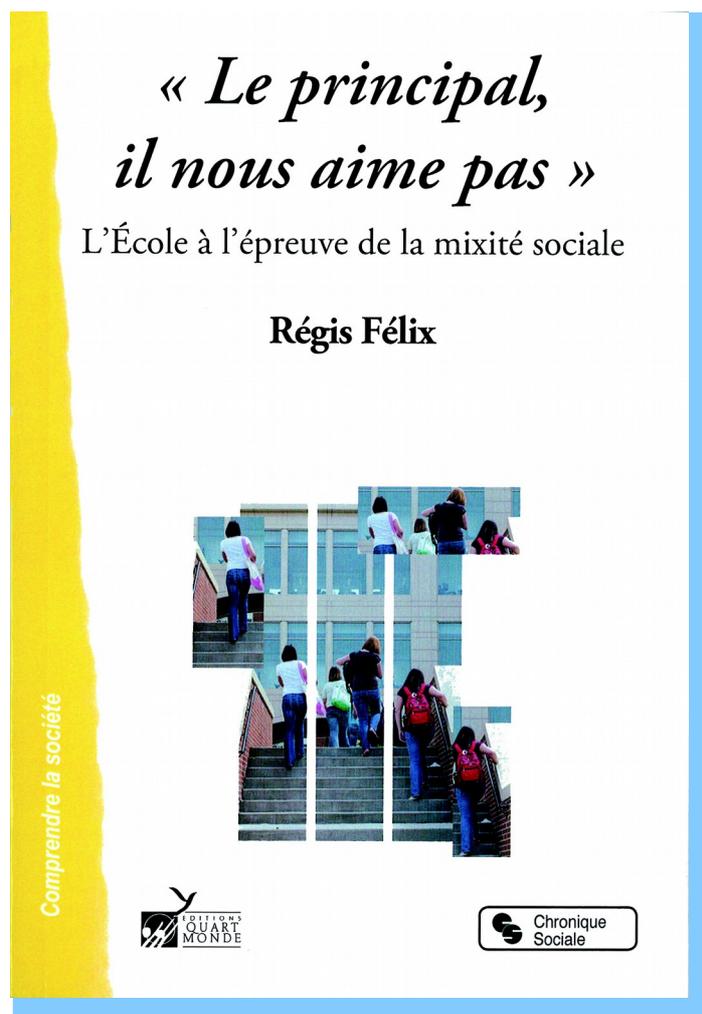
Encore un livre sur l'École ! Certes, mais une École peu présente sous les projecteurs de l'actualité : celle d'un collège de banlieue en province qui tente, coûte que coûte, de réussir la mixité sociale. Au carrefour de deux quartiers que tout sépare en apparence, la dernière année d'un principal de collège au parti pris affirmé : être vigilant d'abord aux jeunes les plus en difficulté, ceux qui font l'expérience de la discrimination scolaire, premier visage de l'exclusion sociale. À ces élèves en échec, la langue française a réservé un barbarisme dont elle a le secret : « les décrocheurs ».

L'histoire de ce livre est celle du combat que mène un principal, le plus souvent avec son équipe éducative, mais parfois contre elle, pour éviter que ces jeunes voient les portes de l'École se refermer devant eux. Nous suivons Yann, Raphaël, Joël, Jennifer, Cyril dans leurs confrontations avec leurs camarades et leurs enseignants, dans leur scolarité trouée d'absences et ponctuée d'actes de rébellion, dans les liens chahutés avec leur famille, dans leurs rêves fous de vies déjà adultes, dans leurs fragilités aussi. Ils interpellent cette École à laquelle ils disent à la fois leur rejet et leurs espoirs.

Des tranches de vie racontées dans un rythme alerte au fil d'une année scolaire. Humour, tendresse, violence, nous sommes dans le quotidien de ce qui fait l'École aujourd'hui.

L'auteur

Professeur de physique au lycée puis en classe préparatoire et militant du mouvement ATD Quart Monde durant plus de trente ans, Régis Félix a choisi de prendre la direction d'un collège de banlieue, une fonction qu'il occupera durant sept ans. Il témoigne de cette expérience riche et éclairante.



Lier pédagogie et sociologie

Aider l'élève à s'aventurer culturellement

Un grand nombre d'enfants arrive à l'école dans un univers qui leur est étranger par ses valeurs, ses codes, son fonctionnement, ses exigences.

Les accueillir en tenant compte de leur culture, non pour les y enfermer, mais pour les rassurer, les accompagner dans un éveil progressif au patrimoine que l'école doit transmettre, est une nécessité équitable. Pour vivre avec eux le choc culturel qui les ébranle, un dialogue compréhensif, mais sans complaisance, qui peut aller jusqu'au conflit, s'impose.

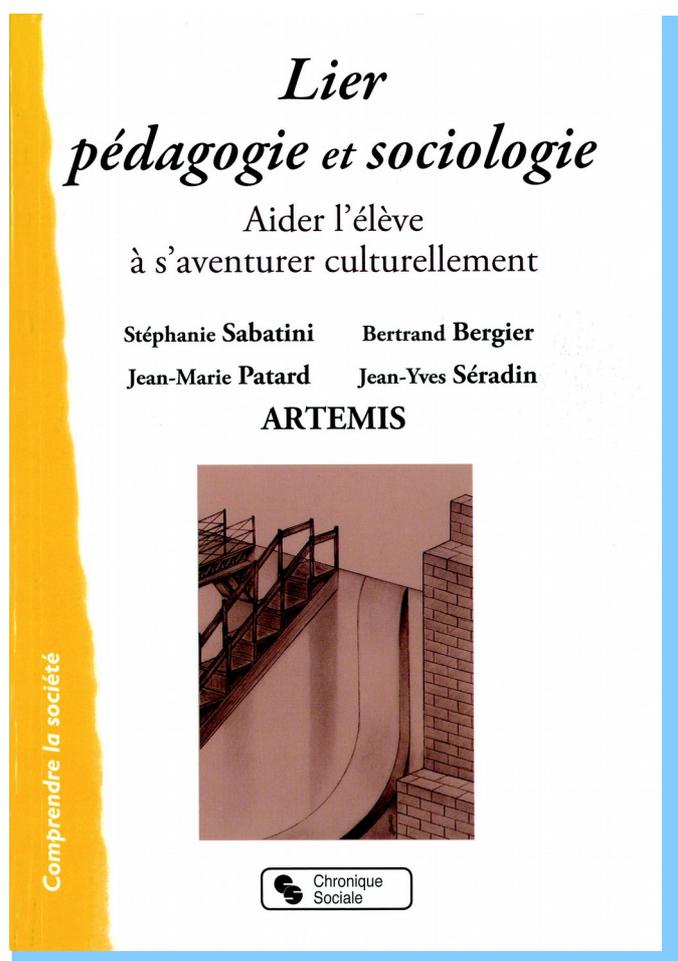
S'ouvrir à la sociologie pour le pédagogue permet de ne pas (plus) être « indifférent aux différences » sociales, de tisser des liens entre le dehors et le dedans de l'école, de prendre en compte les particularités socioculturelles des élèves sans construire un particularisme, sans renoncer aux conquêtes culturelles.

La prise de conscience du poids du capital culturel dans la réussite à l'école, peut libérer l'imaginaire pédagogique pour rendre l'enseignement moins scolaire, plus ouvert, plus créatif, afin de donner une chance à tous les élèves de devenir des critiques et des héritiers.

En incitant le pédagogue à nouer le dialogue avec la sociologie, ce livre participe à relever un défi, celui d'aider l'élève à s'aventurer culturellement sans se perdre socialement.

Les auteurs

Stéphanie Sabatini, Bertrand Bergier, Jean-Marie Patard, Jean-Yves Séradin sont enseignants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur regroupés au sein du collectif Artémis, du nom de cette divinité des marges présidant à l'éducation des petits d'hommes et les accompagnant au seuil de la vie adulte. Ils appartiennent à l'équipe



PESSOA (Pédagogies, Socialisation et Apprentissages), ISCEA (Institut des sciences de la communication et de l'éducation d'Angers), Université catholique de l'Ouest.