Projet défi-recherche
pour les élèves décrocheurs-transgresseurs

Académie de Nantes

Collège STENDHAL
88, rue des RENARDS
BP 72224
44322 NANTES Cedex 3

ZEP : **NON**

Tél : **02 51 83 71 00**
Fax : **02 51 83 71 08**
Chef d'établissement : **M. Poitevineau Bernard puis Mme Aboa Jacqueline**
Personne contact : **M. Loiseau** (histoire-géographie + formateur CAREP)
Adresse électronique : **ce.0440284V@ac-nantes.fr**
Site établissement : **http://stendhal-clg44.ac-nantes.fr/pages/cadre_accueil.htm**
Classe concernée : **Classe de 5ème**
Discipline : **Indifférent**
Date de l'écrit : **avril 2004**
Axe national : **Quels nouveaux modes d'organisation proposer au service des apprentissages ?**
Axe Académique :
Axe 7 : Soutiens disciplinaires dans la classe ou dans les dispositifs d'aide individualisés

Résumé

Le projet concerne l'ensemble du niveau de 5è, en classes hétérogènes. Les élèves sont réunis en classe entière, toutes les deux semaines. Ils réfléchissent sur des situations problèmes que ce soit en arts plastiques, en français, en mathématiques,…Ces séquences sont préparées en commun par l'équipe éducative (8 enseignants, CPE, AS, AE) : il s'agit de profiter des compétences de chacun et du point de vue des non experts. Des évaluations croisées (équipe éducative, partenaires extérieurs, parents) permettent de faire émerger des thèmes fédérateurs dans la relation école-famille.

Mots-clés

Structures	Modalités Dispositifs	Thèmes	Champs disciplinaires
Collège	Individualisation	Difficulté scolaire	Indifférent

DEFI – RECHERCHE
POUR LES ELEVES DECROCHEURS – TRANSGRESSEURS

SOMMAIRE

1 – Contexte et projet initial
- **De quoi s'agit-il ?**
- **Qui ? Quand ? Comment ?**

2 – Le projet défi recherche 2001 – 2002
- **Les questions posées**
- **Le cadre de l'action**

3 – L'évaluation du projet
A - Les outils mis en œuvre
B - Quelques indicateurs d'évaluation au début du mois de janvier 2002
C - Le rapport du chef d'établissement concernant le travail conduit en 5ème avec le CAREP

4 – Les aspects innovants du projet
A – Sur le plan général
B – Sur la place du service social dans le rapport à l'apprentissage de l'élève de collège (Lucette Demouveau – Assistante sociale du collège)

✧✧✧

1 – Contexte et projet initial

Le projet « défi recherche » est l'émanation d'expériences menées auprès d'élèves en grande difficulté dans ce collège en zone sensible, travail de réflexion entrepris depuis plusieurs années, d'abord dirigé vers un petit groupe d'élèves, élargi aujourd'hui à l'ensemble d'un niveau de classe, le niveau 5ème.

- **De quoi s'agit-il ?**

Les années passées, des actions avaient été conduites sur les seuls élèves « décrocheurs », avec parfois des stages de 5 jours à l'extérieur (Chéméré). Elles ont donné des résultats divers et l'idée est apparue qu'il serait désormais pertinent de travailler, non pas seulement sur la grande difficulté scolaire, qu'elles qu'en soient les causes, mais sur tout le groupe hétérogène, en postulant que les outils élaborés pouvaient également s'y appliquer, peut-être avec quelques modifications. Il a donc été décidé de travailler, en 2001/2002 sur l'ensemble du niveau 5ème. (Monsieur Poitevineau)

- **Qui ? Quand ? Comment ?**

9 professeurs, représentant la plupart des disciplines, la Conseillère Principale d'Education, l'Assistante Sociale, les éducateurs de l'APS et 2 formateurs du CAREP (Monsieur Fouilloux et Monsieur Breut) se sont retrouvés le mardi après-midi, durant le premier et le deuxième trimestre de l'année scolaire.

Les conditions matérielles étaient excellentes puisque :

- le mardi après midi avait été banalisé pour tout le niveau 5ème et les enseignants engagés dans l'expérience,

chacun des 9 enseignants s'est vu attribué 1 HSA. (Monsieur Poitevineau)

2 – Le projet défi recherche 2001 – 2002

Les questions posées

Le projet s'est élargi à l'ensemble du niveau 5ème soit devant des classes hétérogènes. Les objectifs sont non pas de remettre à niveau des élèves ou d'approfondir des programmes mais de développer leur capacité autonome, parfois éteinte, de réflexion, étape nous paraissant indispensable pour se mettre dans une posture d'apprentissage. Il s'agit aussi de reconstruire le rapport à la loi, le rapport de prescription entre le professeur et l'élève. Le simple rappel des règles est insuffisant si l'élève ne réussit pas. C'est ce que nous avons défini comme étant le couple « fermeté-réussite ». Nous avons la volonté d'avoir une cohérence des adultes sur une relation éducative qui repose sur le savoir et l'activité en classe, dans un cadre défini par l'enseignant, afin que l'élève puisse se sentir sécurisé dans ces moments d'apprentissage et sans avoir la possibilité de fuir ses difficultés.

La réussite scolaire n'ayant pas le même sens pour tous, l'équipe a donc construit une définition commune : la réussite consiste dans ce projet à répondre à la prescription de l'enseignant et à résoudre par son aptitude intellectuelle, par l'exercice de sa pensée, un problème. Dans un premier temps, les élèves doivent chercher individuellement sans avoir besoin d'une aide afin de faire l'expérience de « faire ce que je ne sais pas faire ». Nous avons émis l'hypothèse que cette expérience personnelle de réussite est un préalable à l'entrée dans une interaction de réflexion dynamique et critique, et non dans une dépendance ou une soumission à l'enseignant ou aux autres élèves. Nous avons fait l'analyse que de nombreux incidents (violence verbale ou physique) provenaient de ces interactions multiples entre élèves mais aussi dans la relation duelle de l'enseignant avec l'élève, relation qui n'est plus alors sur un objet commun, l'apprentissage, mais dans des enjeux personnels affectifs. Pour illustrer cette hypothèse, prenons un exemple quotidien. Un élève interpelle l'enseignant pour qu'il explique une consigne. Ce peut-être l'occasion alors pour cet élève de ne plus réfléchir mais de tenter « d'amadouer l'enseignant pour lui extorquer la réponse ». De surcroît, l'enseignant accaparé n'est plus alors le garant du cadre, qui peut-être malmené par d'autres élèves. On peut aussi penser que cette consigne a été effectivement mal comprise, ce qui entraîne de multiples interpellations provoquant fréquemment un débordement du cadre.

Cette offre éducative concerne aussi bien les élèves passifs, les transgresseurs, les décrocheurs que les « bons élèves » qui peuvent s'ennuyer en silence quant ils ne sont pas dans une activité de réflexion, dans la posture de faire ce qu'ils ne savent pas faire.

Le cadre de l'action

Les enseignants définissent les règles précises. Ils construisent et proposent donc des activités éducatives où l'élève fait l'expérience de sa réussite individuelle.

Ces élèves sont réunis en classe entière, toutes les deux semaines pendant deux heures. Ils réfléchissent sur des **situations problèmes** que ce soit en arts plastiques, en français, en mathématiques, en histoire géographie, en sciences physiques. Ces temps sont préparés collectivement par l'équipe composée de huit enseignants, de la conseillère principale d'éducation, de l'assistante sociale, d'une aide éducatrice. Ces temps de préparation consistent à discuter et construire des séquences en profitant des compétences de chacun. Ainsi, quand un enseignant construit un cours, il peut introduire des implicites dans ses consignes pouvant mettre en échec immédiatement les élèves. Les consignes sont donc lues par les « non-experts » de la discipline. Des entrées pédagogiques reposant sur la créativité, la réflexion et l'autonomie ne sont pas aisées à élaborer; la synergie des compétences de chacun permet d'entrevoir de multiples possibilités. Ces séquences animées par un enseignant sont observées par un autre membre de l'équipe. Ces observations sont ensuite réinvesties par et pour le groupe dans la reconstruction de la séquence et dans la perspective d'autres cours durant les temps de préparation et pendant les moments de bilan. Il ne s'agit pas de simplifier mais de baliser sans l'encombrer d'obstacles inutiles la démarche intellectuelle de l'élève et ce sans édulcorer les savoirs et savoir-faire.

3 – L'évaluation du projet

A - Les outils mis en œuvre

Pour évaluer cette expérience, nous avons construit un certain nombre d'outils.

- Des écrits de chacun des partenaires sur ce projet, du chef d'établissement aux professeurs, et aux familles, portant sur leurs attentes afin de partir d'une situation initiale. Ces écrits seront remis en place en cours d'année pour voir l'évolution.
- Nous utilisons aussi les conseils de professeur et les conseils de classe pour interroger les enseignants, qui ne participent pas à ce projet, sur les comportements des élèves face aux apprentissages.
- La conseillère principale d'éducation établit un bilan de vie scolaire, tant en terme d'incidents, de retenues, d'exclusion de cours ou d'absentéisme des élèves concernés par cette action.
- Autre indicateur d'évaluation mis en œuvre: les bilans réguliers après une session de plusieurs séquences ; ces moments de bilan réunissent toute l'équipe du collège ainsi que les partenaires extérieurs, les éducateurs de l'APS. Ces moments de bilan sont conçus comme des temps de bilan/formation et animés par des formateurs du CAREP (Centre d'Aide et de Ressources pour l'Education Prioritaire) de l'IUFM de Nantes. Ce moment permet d'analyser les séquences, les observations et d'élaborer un mode de relation avec les familles.
- Un travail d'entretien auprès des familles, mené par l'Assistante Sociale et les éducateurs de l'APS, a permis de dégager un certain nombre de thèmes qui feront l'objet d'un échange avec les parents , au cour du mois de février et de mars. Les thèmes dégagés à ce jour sont: la qualité des relations école/famille, la différenciation père/mère, la stigmatisation ZEP, l'orientation par l'échec et les projets scolaires parentaux, l'implication parentale dans le travail personnel.
- Echange de pratiques et de réflexions avec un collège d'Angers, le collège Montaigne ayant élaboré un projet similaire. Des membres de l'équipe sont allés travailler avec l'équipe d'Angers, et réciproquement.
- L'évaluation de ce projet réside aussi dans sa continuation : il est envisagé de reconduire cette expérience sur le niveau 4ème en 2002-2003 afin, d'avoir un regard critique sur une période de deux ans avec les mêmes élèves.

B - Quelques indicateurs d'évaluation au début du mois de janvier 2002

- Le bilan de vie scolaire montre que le nombre de retenues est deux fois moins important dans le niveau 5ème par rapport au niveau 6ème et 4ème. En outre, il s'avère que les exclusions ont

essentiellement eu lieu en début d'année. Les motifs de retenues pour travail non fait sont faibles par rapport en ce qui concerne les 6ème.

- Les conseils de classes du premier trimestre ont dégagé des remarques générales positives sur le comportement des élèves de 5ème vis à vis du travail: par exemple, les enseignants ont noté que le problème de matériel et de mise en activité ne se posaient plus avec autant d'acuité. C'est sur une forte mobilisation de l'équipe du projet que repose un équilibre que nous percevons comme étant fragile. Il nous apparaît nécessaire de poursuivre et d'approfondir la réflexion.
- Les membres de l'équipe s'accordent sur des changements intervenus : mise en activité plus rapide, acceptation de plus en plus globale des règles, acceptation de la part des élèves de leurs difficultés sans pour autant démissionner, autant d'indicateurs observables dans nos pratiques quotidiennes.

C – Le rapport du chef d'établissement concernant le travail conduit en 5ème avec le CAREP

Je ne retracerai pas le déroulement complet de ce travail. Cela a été fait par ailleurs. Je m'attacherai à souligner ce qui, du point de vue de l'équipe de direction, est apparu en termes d'effets produits, de réussite et aussi de difficultés non résolues.

➡ En ce qui concerne les enseignants

Il s'est agi d'un véritable travail pourtant sur le « cœur», le « noyau dur » de la relation pédagogique, ce qui a permis :

- De briser la solitude de l'enseignant et, par là, de le rassurer. Les témoignages apportés sont éloquents à cet égard. Le bénéfice est évident, la solitude étant particulièrement destructrice en établissement sensible.
- D'aider, dans l'esprit de tous, à dégager la relation pédagogique de l'affectif, de la « professionnaliser » en quelque sorte en la (re)fondant sur le respect de la règle.

A ce propos (le respect de la règle), est apparue la nécessité de rechercher la cohérence de l'équipe éducative qui légitime, aux yeux des élèves, ce qui est toléré et ce qui ne l'est pas. En négatif, et ce sont les enseignants eux-mêmes qui l'ont dit, le travail d'équipe n'a pas été jugé toujours assez efficace. Il sera sans doute bon d'y réfléchir pour les actions futures.

➡ En ce qui concerne les élèves (Annexes 1 – 2 – 3)

Il est difficile de « chiffrer » le bénéfice de l'action en terme de progression des résultats. Ce n'était d'ailleurs pas l'objectif immédiat.

Un certain nombre de constats encourageants ont pu être dressés, concernant tout le niveau 5ème, et l'ensemble des cours :

- absentéisme nettement en recul,
- arrivée en classe plus calme,
- moins de problèmes de matériel oublié,
- meilleure mise en activité,
- relations plus détendues avec les adultes,
- d'où : moins de sanctions, ainsi que les éléments comparatifs ci-joints le montrent.

S'agissant du processus même d'apprentissages, on peut fonder des espoirs, car l'élève placé dans certaines conditions :

- travailler seul et sans aide,
- faire l'expérience de la réussite personnelle.

découvrira son propre potentiel et aura envie, vraisemblablement, de le mettre en œuvre.

Des problèmes subsistent néanmoins :

- <u>Sur la forme</u> : le temps de parole prévu avec les élèves (une demi-heure en fin de séquence) n'est pas assez partagé et jugé, au total, peu pertinent.
- <u>Sur le fond</u> : pour certains élèves « décrocheurs », le dispositif produit peu d'effet et le problème , avec eux, demeure.

➡ En ce qui concerne les familles

Ce travail a permis d'aider à sortir du «procès» réciproque entre familles et collège par rapport à l'éducation et de construire une plus grande cohérence. Il faut, à cet égard, souligner la forte implication de l'APS, mais aussi de l'Assistante Sociale et de la CPE dans ce domaine.

Un exemple me paraît significatif : jusqu'à présent, le taux de redoublement en fin de 5ème (où il n'existe aucune procédure d'appel) était ridiculement bas, eu égard aux difficultés constatées (2001 : 4 %). Il est devenu en 2002 plus réaliste (autour de 10 %), signe non d'un niveau dégradé, mais d'un dialogue plus suivi et plus confiant avec les familles.

Il faut cependant reconnaître qu'un nombre restreint de familles est venu aux différentes réunions organisées pour leur expliquer le dispositif et les faire s'exprimer à ce sujet.

Pour conclure, je dirai que ce type d'action a une utilité évidente, particulièrement en établissement sensible, car il aide à rendre confiance, à la fois, aux élèves et aux enseignants. S'en contenter serait cependant, de mon point de vue, dangereux, car les élèves tireraient rapidement la conclusion qu'ils ne sont pas des élèves comme les autres, mais plutôt des « curiosités » sur lesquelles on se « penche ».

Il convient donc que l'offre éducative comprenne aussi une réelle ouverture vers le culturel, qui permette de ne pas confiner l'établissement dans un rôle de « laboratoire ».

Cette richesse existe du reste à Stendhal.

C'est un facteur d'équilibre et un gage de réussite.

4 – Les aspects innovants du projet

A – Sur le plan général

- Le travail en partenariat avec une équipe d'éducateurs du quartier, qui permet le lien avec les familles et les élèves visant une cohérence de discours, ainsi qu'un échange de pratiques professionnelles avec d'autres partenaires éducatifs.
- Le travail collectif associant la conseillère principale d'éducation, l'assistante sociale, une aide éducatrice, des enseignants : c'est la possibilité de construire une cohérence tant éducative que pédagogique à l'intérieur de l'établissement.
- La mise en place de temps d'analyse de pratiques professionnelles chacun dans son domaine de compétence et l'élaboration de concepts théoriques communs ou complémentaires entre enseignants et non-enseignants. Ainsi le groupe a pu réfléchir sur la relation enseignant/élève et la prise en compte de cette interaction dans la mise en place des séquences. Pour l'assistante sociale et la conseillère principale d'éducation c'est la possibilité d'expliquer de façon plus concrète les difficultés des enfants. Elles ont pu observer les élèves durant des temps d'apprentissage. Il leur est possible ainsi de faire du lien avec les positionnements éducatifs parentaux et les histoires familiales.
- La volonté de construire une autre forme de relation avec les familles pour sortir du procès réciproque d'échec et se mettre dans une relation dynamique et cohérente notamment sur le sens du collège à expliciter auprès des enfants.

B – Sur la place du service social dans le rapport à l'apprentissage de l'élève de collège (Lucette Demouveau – Assistante sociale du collège)