

« Faire avec, c'est aussi faire avec les autres »

Dans un collège « ordinaire » de périphérie urbaine, une équipe travaille depuis plusieurs années à construire des réponses collectives aux difficultés d'apprentissages de leurs élèves, avec le souci de relier dispositifs spécifiques et classe ordinaire.

**Propos recueillis par
Patrick Stéfani, CAS-INRP**

Depuis cinq ans, le collège Jean-De-Tournes, à Fontaines-sur-Saône (69), a mis en place une classe particulière en 6^e, « la classe à réussite personnalisée », rassemblant des élèves en difficultés, avec un effectif allégé. Dès son origine, ce projet est porté par un groupe d'enseignants chevronnés, qui n'ont pas pris cette décision sans questionnements : risque d'abaissement des exigences, effet ghetto...

XYZep a pris rendez-vous avec l'équipe, un soir après les cours, pour se faire raconter l'histoire...

Nathalie, professeur de SVT, se remémore la genèse du projet : « Nous avons passé beaucoup de temps à travailler ensemble sur une question apparemment simple : pourquoi les élèves n'y arrivent pas ? Et notre réponse, de plus en plus, c'est « parce qu'ils ne savent pas ce qu'on attend d'eux ». Ils ont compris la régularité du cadre de la classe, qu'ils réclament lorsqu'il n'est pas là. C'est un contrat clair passé entre eux et nous : s'ils n'ont pas compris, on fera ce qu'il faut pour les aider. Bien sûr, de nombreux enseignants ont cette éthique. Mais nous avons vraiment fait l'effort pour le rendre explicite et partagé, avec nos élèves, et c'est ce qui fait la différence. C'est le cœur de notre projet : rendre explicite ce que l'École demande souvent trop implicitement. »

Pour les enseignants présents, domine l'impression que cette idée se diffuse dans l'établissement, avec les élèves qui sont passés dans cette sixième, mais aussi avec les autres. Les pratiques de cette classe spécifique se diffusent, avec des « petits trucs ». Par exemple, l'enseignant qui a la classe en dernière heure de la journée prend cinq minutes de son cours pour faire relire l'agenda collectivement, pour vérifier les devoirs. « C'est une nouvelle routine qui remplace ce qu'on faisait sans y penser ». Parfois, bien sûr, l'enseignant oublie, ou juge que c'est une contrainte. Mais les élèves sont les premiers à le rappeler, s'il oublie. « On s'est ainsi rendu compte que certains ne notaient pas ce qu'il y avait à faire, et on prend le temps de le faire noter correctement à la fin du cours, pas à la sauvette après la sonnerie. Cela demande un effort minime, de changer la routine ».

Jackie, professeur de maths arrivée depuis peu dans l'établissement, travaille avec une classe de 5^e dont huit viennent de cette classe de « 6^e I » : « Je trouve que c'est difficile à gérer, sans avoir l'expérience du travail qui a été fait avant ». Sa collègue précise : « Avant, on les répartissait dans toutes les 5^e, parce que nous étions conscients des risques de faire une filière. Mais on s'est aperçu que c'était un peu brutal. Alors, nous avons choisi de les répartir dans deux classes de 5^e, en nous appuyant sur les nouveaux collègues qui souhaitaient s'investir dans l'expérience, à partir de journées de formation que nous avons pu avoir du rectorat. Nous ne voulions pas que ce projet soit associé à quelques enseignants, avec le risque qu'il tombe avec le départ des initiateurs. Nous avons donc cherché à diffuser, chacun dans nos disciplines, pour prendre l'habitude de partager cette expérience. On a compris que ce qu'on faisait avec ces sixièmes pouvait aussi nous servir dans les autres classes. Par exemple, nous avons fait tout un travail pour préciser

les consignes dans les évaluations, que je peux adapter sans trop de travail supplémentaire pour mes autres classes ».

« Moi, en histoire-géographie, explique Anne, je retrouve mes élèves de 6^e dans les deux classes de 5^e, et je vois les fruits : je trouve qu'ils sont à l'aise, surtout capables de dire explicitement ce qu'ils ne comprennent pas. C'est sans doute parce que nous avons beaucoup insisté sur le rôle de l'erreur, on les a désinhibés. Mais les aides que nous avons mis en place sont positives, ils ne sont pas assistés ».

Aider à préparer l'interrogation

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, les enseignants préparent les devoirs à venir, en petits groupes de quatre ou cinq élèves. Du coup, ils communiquent entre eux sur les sujets à venir dans les devoirs. « Le gros de notre travail, là encore, c'est de se rendre compte que les élèves en difficulté manquent d'explicite, sont perdus dans ce qu'il faut faire, et ne savent pas où investir leur énergie ». Quand on prépare un contrôle, on les aide donc à identifier le cœur de la notion, les savoirs de la leçon, ce sur quoi le contrôle va porter.

« Systématiquement, lorsque j'annonce la prochaine interrogation, je leur demande quel va en être le contenu. De plus en plus, ils sont capables d'identifier ce qui vient d'être travaillé dans le cours, mais aussi le type de tâches qu'ils vont avoir au contrôle : faire un graphique, faire un tableau, mettre en relation des documents, savoir des définitions par cœur... Parfois, ils m'annoncent des choses, et je peux préciser : « non, ce n'est pas encore le moment, vous n'êtes pas assez bons là-dessus pour qu'on en fasse un objet de contrôle ». Ils s'approprient les notions qu'ils doivent connaître, ils comprennent que nous n'allons pas les piéger par une lubie, et donc le statut du contrôle change, et nous aussi on change... ».

Une collègue précise : « Mais pour être francs, nous avons pris conscience, entre nous, que ça nous obligeait à revoir un peu notre manière de préparer le contrôle, pour réaliser notre part du contrat... ».

« Ici, j'ai parfois l'impression d'être en formation. Et pourtant j'ai travaillé longtemps en ZEP sans avoir ce type de préoccupation » précise Jackie. Je me rends compte à quel point ces enfants ont besoin d'un cadre formalisé, comme un panneau qu'on leur montrerait régulièrement pour leur dire « faites attention à ça ! ».



La place de l'oral

Christophe rebondit : « Dans une formation interne à l'établissement, il y a deux ans, nous avons pris conscience que les élèves parlent peu en classe, et souvent les mêmes ». Du coup, il laisse de plus en plus les élèves verbaliser, reprendre les consignes, s'approprier collectivement les notions essentielles du cours. Le collègue a même mis en place un outil : chaque classe sait qu'en début de cours, un groupe de quatre « gardiens de la mémoire » doit redire l'essentiel de ce qui a été appris au cours précédent, dans chaque discipline. « Tout en étant très appuyés sur le contenu disciplinaire de nos cours, nous intégrons progressivement des compétences, en les contextualisant : « prendre la parole en public » peut s'enseigner avec des critères précis pour les 6^e ». Sa collègue de maths poursuit : « contrairement à ce qu'on entend parfois, nous avons l'impression que cette manière de travailler sert notre matière ».

Qu'est-ce qui grince ?

Essentiellement le temps, ressource la plus rare dont on dispose, ici comme ailleurs. D'abord, la question des horaires, des programmes après lesquels on court, des heures supplémentaires, des moyens disponibles, des enseignants qui sont à cheval sur plusieurs établissements... « Lorsqu'un collègue est moins présent dans l'établissement, il est plus difficile de le mobiliser sur un projet collectif, simplement parce qu'on se voit moins ».

Mais la tension entre programme et accompagnement ne semble pas encore résolue dans les classes qui suivent la 6^e. Entre « prendre du temps pour réussir » et « valider l'année comme les autres », les équilibres sont fragiles. « Ce sont aussi des choix à faire, explique Nathalie. En SVT, je peux décider de m'en tenir à ce qui est essentiel, sans noyer le savoir par de multiples histoires que je raconte. Tout le programme, mais rien que le programme. Et je ne suis pas plus en retard avec ces classes qu'avec les autres classes, ce qui est pour moi le signe que je « parle vrai ». Mais il faut oser se dire entre nous qu'on n'y arrive pas du premier coup, et que c'est variable d'un collègue à l'autre, dans l'équipe ».

« Prendre du temps pour en gagner plus tard, et mieux cibler l'essentiel d'un cours, dans un travail didactique et disciplinaire difficile, ce sont vraiment nos deux préoccupations essentielles, reprend Christophe, le professeur d'EPS. Mais c'est compliqué ».

Sandrine, prof de lettres classiques, retenue par une réunion, arrive en retard, et abonde sans le savoir les dires de ses collègues : « je vais fixer l'essentiel de ce qu'il y a à retenir, ce qui doit être su par tous. Avant, j'y faisais moins attention. Je suis sortie de l'implicite, et ça a vraiment de l'impact sur ce qu'ils comprennent du cours ». Les présents sourient. Non,



elle ne récite pas de leçon, elle exprime son vécu, très proche de ses collègues...

Co-préparation, travail en commun ?

Le projet a donc généré du travail en commun, variable selon les disciplines. En maths et en histoire-géo, c'est devenu une habitude. Les nouveaux collègues qui arrivent dans l'établissement prennent leur place dans le projet. « Ce qui marque, c'est qu'ici, on parle d'élèves en train d'apprendre, on peut partager ses doutes. On se sent faire partie d'un collectif. On identifie les « points durs » du programme ».

« Mais pour les 3^e, j'ai toujours peur de trop limiter les choses, de trop simplifier par rapport à ce que vont attendre les collègues du lycée. Par exemple, on s'est pris en pleine figure un taux de résultat au brevet inférieur à ce qu'on pouvait attendre ». Mais ce doute est consubstantiel de l'activité d'enseignant : « Engager cette démarche, c'est forcément douter, prendre des risques. Chaque discipline a une histoire, une spécificité, et une des richesses de notre travail me semble d'avoir commencé à lever les barrières, à échanger entre disciplines, ce que je n'ai que trop rarement vu dans ma carrière. On ne reste pas exécutants d'une prescription élaborée en dehors de nous, on y met du nôtre pour penser notre métier. Et ça fait du bien. Les projets que nous menons ne sont plus sur la périphérie de notre travail, comme un simple supplément. On est sur le cœur de notre métier, sur ce qui se passe réellement en classe ».

Insatisfactions ?

« Bien sûr, on a encore des élèves qui, malgré nos attentions, « se ramassent » en 4^e ou en 3^e » ose Anne. « Certes, reprend Nathalie, on n'arrive pas à les faire réussir tous. Mais au départ, aucun ne réussissait ». Son souci est davantage la pérennisation du projet : comment intégrer les nouveaux collègues qui arrivent ? Comment élargir le noyau dur ? Comment leur faire « prendre le relais », leur faire partager tout en respectant leur liberté professionnelle ? « Nous n'avons pas toujours le temps d'avoir les temps d'incorporation nécessaires, par des temps spécifiques dégagés, dès le début de l'année, avec ou sans

formateur extérieur, pour partager l'histoire de l'établissement, du projet, en le formalisant tous ensemble de manière explicite ».

Un collègue poursuit l'idée : « On pourrait imaginer qu'on donne aux établissements qui le demandent les moyens de coordination, ou le statut d'un « chargé de mission » mandaté par ses pairs pour prendre la responsabilité d'organiser, d'élargir le noyau... Sinon, à un moment, ça manque. On se met en avant devant les autres collègues, mais ils peuvent aussi être fondés à nous demander au nom de quoi nous prenons cette responsabilité... ».

« Pour un travail d'expérimentation, il faut bien que les heures qu'on y passe soient comptées. Sinon, au bout d'un moment, le travail entre deux portes, entre midi et deux, le bénévolat, ça a ses limites... » pointe Jackie.

Le travail de l'enseignant, entre individuel et collectif

« On prend en compte les enfants, en ayant moins le fantasme de l'élève idéal. On respecte le travail que chacun fait, de manière ordinaire, mais on s'appuie sur ce travail « ordinaire » de chacun pour tenter d'aller plus loin, de développer le collectif, avec précision et exigence. Pourquoi ici ? « Parce qu'on est d'accord pour « faire avec », pour accompagner ceux qui en ont besoin, sans limiter nos exigences. » explique Nathalie.

Christophe résume l'entretien qui touche à sa fin : « On a lu, les uns et les autres, des tas de livres qui expliquent ce qu'il faut faire dans la classe. Mais c'est la mise en œuvre qui est difficile. C'était notre pari : ne pas être « innovants », mais prendre une ou deux idées qui nous semblaient importantes et les pousser au cœur de la classe, modestement, en ayant conscience de nos limites et de nos erreurs ». Se mettre autour d'une table, et mieux comprendre comment les élèves apprennent. Concrètement, dans la classe, en se construisant des outils pour le faire.

Nathalie a le dernier mot : « En me sentant co-engagée, avec les collègues, je dépasse le sentiment de lassitude ou de solitude, parce que je fais aussi pour l'équipe, et que je suis garant pour elle de ce que j'ai à faire. Le cadre nous tient. « Faire avec », c'est aussi faire avec les autres... ».