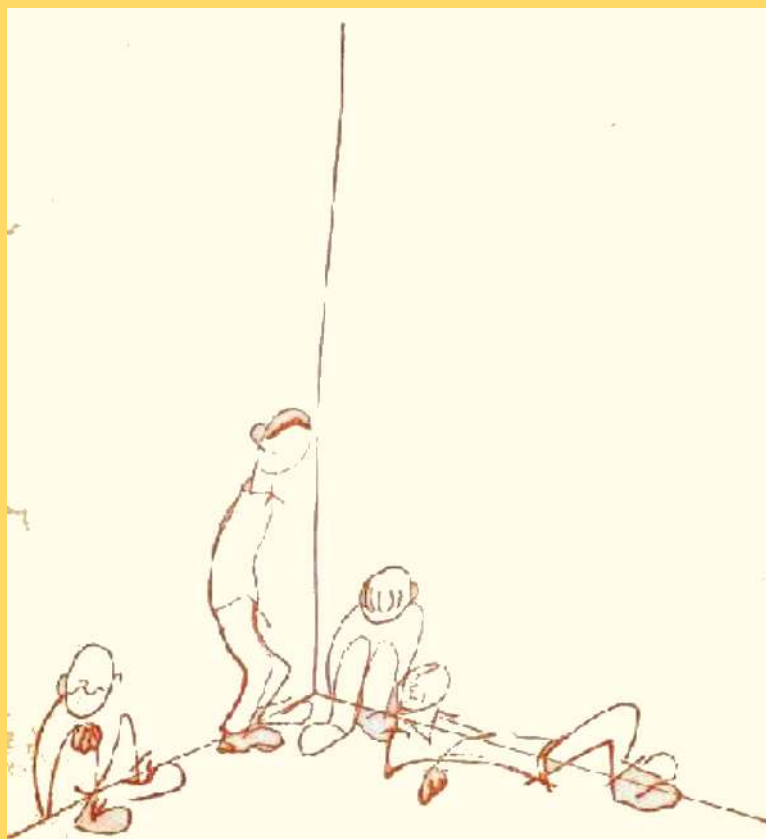


Observatoire en classe de SEGPA

**Effets des pédagogies actives sur une classe de SEGPA :
la construction d'un milieu de vie social pour une
reconstruction individuelle...**



Brian Begue

Éditions Od'ecol - 2023

Crédit de l'illustration.
Cette illustration est empruntée au livre de Fernand Deligny, *Graine
de Crapules* aux éditions Scarabée-CEMEA

Préface

Si le collège est aujourd’hui le maillon faible du système éducatif français, c’est essentiellement parce qu’il a abandonné les repères de l’école primaire au profit d’une secondarisation prématurée. Ainsi, en multipliant les référents adultes arc-boutés sur une approche disciplinaire, dont les limites ont été analysées notamment par le sociologue Edgar Morin, le collège public français se prive d’un « déjà là » sur le métier d’élève, qui ne saurait se traduire dans des pseudo-réformes comme celle du port de l’uniforme.

Plutôt que d’uniformiser quoi que ce soit, il s’agit d’abord de revaloriser enfin le métier d’enseignant, puis de libérer les énergies territoriales en développant des pôles de compétence dans chaque établissement scolaire, en lien avec son environnement et sur la base d’une mobilisation conjointe de la recherche en éducation et des mouvements d’éducation populaire.

L’observatoire de la SEGPA de Brian Begue, présenté ici au travers de quatre monographies d’élèves, traduit tout à la fois cette ambition du praticien et cette humilité du chercheur. La qualité de sa réflexion démontre, s’il en était besoin, que l’entrée dans le métier passe par les innovations dès lors qu’elles s’appuient sur les expériences antérieures réussies dans une dynamique de prolongements et de développements diversifiés. Chacun pourra trouver dans ce travail rigoureux d’analyse in situ des aspirations dans une perspective de partage bien comprise et qu’il faut saluer ici.

Thierry HUG
Inspecteur de l’Éducation nationale honoraire

Introduction

La première pensée qui me vient à l'esprit, comme à de nombreuses autres reprises au cours de ces derniers jours de vacances avant les fêtes de Noël, est la narration des micro-reconfigurations, reconstructions, repositionnements que je semble observer chez les élèves de cette classe de 6^{ème} SEGPA suite à leur contact avec ce que je voudrais appeler les dispositifs de pédagogie active (DPA). Ces dispositifs, dont la mise en route est parfois laborieuse, se lancent ensuite comme une locomotive qui ne se laisse arrêter par rien sur leur passage.

Ce qui me motive dans l'établissement de cette narration, c'est le profil particulièrement fragile de ces élèves ayant perdu toute confiance en leur autonomie, en leurs compétences, voire en leurs relations avec les autres. Les DPA deviennent alors pour eux des outils pour reconstruire un rapport différent avec eux-mêmes et avec les autres. En somme, dans lignée de Célestin Freinet et surtout de Fernand Oury, il devient possible de confirmer que les DPA possèdent une dimension thérapeutique support du développement de l'individuation des adolescents scolarisés à l'école publique française.

Cet effet thérapeutique se matérialise par un certain nombre de changements psycho-sociaux, c'est-à-dire dans le rapport singulier de chaque élève à soi et aux autres. Ces changements sont eux-mêmes provoqués par une responsabilisation accrue des élèves dans des dispositifs qui possèdent leurs propres contraintes. Ainsi chaque élève apprend, à son rythme, à en maîtriser les contours pour développer son pouvoir d'agir dans la classe, mais aussi dans l'école. Or, c'est en permettant aux élèves d'agir sur ce que Gérard Mendel appelle leur acte-pouvoir, à savoir le pouvoir sur leurs actes, et donc sur leur destinée, que l'école se met en situation de briser la reproduction du déterminisme social.

Ce résultat à toutefois un prix : renoncer une bonne fois pour toute à ce que l'enseignant pourrait apprendre à des élèves considérés comme non compétent, pour se concentrer davantage sur la manière dont ces élèves pourraient tirer profit des ressources de l'école pour développer leur rapport singulier au réel.

Brian Begue
Enseignant et analyste des politiques publiques
Co-fondateur du think tank Odecot
Mulhouse, 19 décembre 2023

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| <i>Préface</i> | 3 |
| <i>Introduction</i> | 4 |
| <i>Résumé</i> | 7 |
| <i>Partie 1. Quatre trajectoires spécifiques d'élèves en 6^{ème} SEGPA dans un écosystème articulé à des pédagogies actives</i> | 8 |
| Monographie d'Emma..... | 8 |
| Monographie d'Ethan..... | 19 |
| Monographie de Mathis..... | 33 |
| Monographie de Enzo | 40 |
| <i>Partie 2. Vers l'identification d'effets thérapeutiques des dispositifs de pédagogie active pour des élèves dits « fragiles »</i> | 45 |
| Effet n°1 : un repositionnement comportemental | 45 |
| Effet n°2 : un développement de l'empathie et de la confiance sociale..... | 48 |
| Effet n°3 : un développement de l'implication et de la responsabilisation au service du groupe | 50 |
| <i>Bibliographie</i> | 52 |
| <i>Annexe – Note N°1</i> | 53 |

Résumé

Ce livre explore les effets de dispositifs de pédagogie active (DPA) issus des mouvements Freinet et de la pédagogie institutionnelle appliqués à des élèves fragiles, spécifiquement en 6ème SEGPA. Ce projet littéraire se compose de deux chapitres distincts, offrant un éclairage original sur la convergence entre pédagogie active et effets thérapeutiques dans le contexte éducatif.

Le premier chapitre est structuré autour de monographies, que j'ai moi-même écrites sur les élèves de ma classe. Les monographies décrivent avec précision les trajectoires spécifiques d'élèves à travers leur parcours d'intégration en 6ème SEGPA. Ces récits explorent l'interaction des élèves avec des un écosystème de pédagogies actives, révélant les défis, les réussites et les apprentissages issus de cette immersion.

Le second chapitre se concentre sur l'identification des variables clés qui démontrent de manière tangible les effets thérapeutiques des dispositifs de pédagogie active chez des élèves souvent qualifiés de "fragiles". Les repères théoriques de l'utilisation du terme thérapeutique sont précisés dans le corps du manuscrit.

En mettant en lumière ces facteurs, cet ouvrage s'adresse à tous les professionnels de l'éducation, et plus particulièrement à ceux travaillant dans l'enseignement spécialisé, offrant des perspectives enrichissantes pour optimiser les pratiques pédagogiques.

Cet ouvrage ambitionne de répondre aux besoins des professionnels de l'éducation en proposant une lecture à la fois académique et accessible, grâce à une analyse rigoureuse soutenue par des exemples concrets et des données probantes.

Partie 1. Quatre trajectoires spécifiques d'élèves en 6^{ème} SEGPA dans un écosystème articulé à des pédagogies actives

Monographie d'Emma¹

Emma : l'art du questionnement dans une conférence

Emma a commencé l'année sur les chapeaux de roue : elle se fait remarquer dans tous les endroits où elle passe. Alors que nous faisons une visite du collège, et que la règle qui est de mise est le silence dans les couloirs, Emma n'aura de cesse de contourner ces règles : elle marchera bruyamment, faisant du bruit avec ses pieds, ou réagira par des mots et des manières que les adultes autour, voire les élèves, jugerons inadaptées (recours à expressions « de la rue », réactions à vive voix très émotives...). Dans les premiers jours, elle ne cessera d'exprimer, avec des réactions toujours plus vives, son dégoût, sa colère, sa surprise, à tous les événements et stimuli qui capteront son attention. Son comportement était si intense et « hors cadre » qu'elle se fit très vite remarqué par la CPE qui décida d'avoir un entretien avec elle durant la première semaine.

¹ Par souci d'anonymat, tous les prénoms de cet observatoire ont été modifiés.

Emma avait toutefois un potentiel certain et une grande capacité de travail qui ne prit pas beaucoup de temps pour se faire également remarquer. Sa première semaine « hors cadre » fit place à un repositionnement progressif de sa posture en classe à mesure que les DPA² se mettaient en place. Il n'est pas ici question d'établir un lien de causalité strict tant cette entreprise serait hasardeuse en ce qui concerne l'analyse des processus cliniques au sein desquels ce qu'on peut désigner comme changement, désigne alors des repositionnements, des reconfigurations aussi subtiles, infimes, que complexes, car étant le fruit de plusieurs facteurs sans doute entremêlés.

Pourtant, malgré ces précautions, il reste possible de documenter de nombreux repositionnements d'Emma dans les espaces de classe produits par les DPA. Elle sera l'une des premières à se saisir des conférences libres pour se construire une place dans le groupe classe.

Les conférences libres : c'est quoi ?

Dans les conférences libres, ou « Quoi de neuf » selon les appellations, les élèves font une performance ou présente un sujet libre devant leurs camarades. L'objectif est le développement des gestes techniques du présentateur/conférencier et l'aptitude à analyser la prestation d'un camarade et en rendre compte. Ainsi, la présentation est suivie d'un espace de libre expression des élèves sur la performance, mais dans un objectif d'analyse de pratiques.

Ses premières présentations, toujours non filmées selon sa volonté, lui permettent alors de partager avec les élèves de la classe ses centres d'intérêts. Elle réalisera ainsi une présentation qui, parmi d'autres, sera pour la classe d'un grand intérêt : un clip musical sur la mafia japonaise présentant une fille prise dans une relation conflictuelle avec le groupe. Elle retiendra

² Les dispositifs de pédagogie active (DPA) évoqués dans cet article sont issus des pédagogies nouvelles comme la pédagogie Freinet ou encore la pédagogie institutionnelle. Il s'agit notamment des conférences conduites par les élèves, du travail individualisé en autonomie, des réunions de coopérative et du journal scolaire.

deux questions qu'elle partagera avec ses camarades : le rôle de la femme dans la société et sa capacité à faire tous les métiers, pensée qu'elle élaborera sur la base de l'image d'une fille faisant de la boxe à plusieurs reprises dans le clip, puis la question des groupes mafieux et leur dangerosité. Sans doute, ce choix de parler de la femme fut relié à son rapport plus « compliqué » avec les adultes masculins, comme le remarqueront certains collègues. Quoiqu'il en soit, sa présentation avait permis un débat intéressant dans lequel j'avais inséré des questionnements sur lesquels devaient réagir les élèves. Je décidai aussi de valoriser sa présentation, la traduisant par un article dans le journal hebdomadaire de la classe, ce qui avait nécessité de problématiser un peu plus le propos. Cette présentation ne fut toutefois qu'une conférence parmi la longue liste des présentations qu'Emma fera ensuite devant la classe. Son enthousiasme pour les conférences devint alors de plus en plus vif au fil des semaines.

Au démarrage de chaque cours, elle n'aura alors de cesse de me demander la même chose, et cela avant même de me dire bonjour : « *Maître, aujourd'hui c'est ma représentation !* ». Vif est alors son enthousiasme et son entrain quand je lui annonce que c'est son tour de passer. Vif, et tout aussi intense, est sa déception quand je lui dis qu'elle ne pourra pas faire sa présentation du jour, en raison des contraintes de programmation. C'est la vivacité de ses réactions qui interroge alors... Quelles sont leur origine, qu'est-ce qui les génère ? Qu'est-ce que produit ce face à face tant attendu devant la classe ? Dans quelle mesure est-il porteur d'un rôle social et d'une résilience dont ces élèves semblent avoir tant besoin, et qui sont alors à l'origine de telles réactions vives, que j'observerai fréquemment chez Emma mais aussi chez d'autres de ses camarades ?

La réponse vient certainement du fait que les conférences constituent un espace thérapeutique³ significatif : elles produisent en effet un espace de

³ Le terme thérapeutique est utilisé dans cet observatoire au sens générique du « care » qui signifie « s'occuper de », « faire attention », « prendre soin », « se soucier de » cf. C. Gilligan, 1982, *in a different voice*.

La psychologue Pascale Molinier qui a participé à l'introduction des théories du care en France rappelle que le terme care est apparu aux États-Unis il y a plus de vingt ans et qu'il est devenu un objet d'étude multiréférentiel, repris dans les années 2000 en milieu universitaire à la fois par les philosophes, les psychologues et les sociologues, et plus récemment par les

liberté qui a le potentiel d'introduire des changements féconds dans le rapport à soi et aux autres.

Pendant les conférences, Emma comprend que la classe se « reconfigure » et devient différente, très différente, par rapport aux autres moments d'enseignement. Elle a compris que pendant les conférences, elle pouvait prendre un pouvoir sur son acte de présence au collège, donc sur son métier d'élève, et que les camarades devenaient un formidable public pour écouter et réagir à ce qu'elle avait à dire. En cela, et en considérant les conférences seulement, il est fort possible que cette expérience soit pour Emma inédite dans toute sa scolarité.

Dans chacune de ses conférences, Emma aura une certaine réceptivité à l'égard de mes conseils toujours centrés sur les gestes du conférencier. Ainsi, après quelques essais de présentation de clip sans introduction ou présentation de ce qu'elle voulait partager, Emma prendra un soin particulier à faire suivre ou précéder chacune de ses présentations de clips d'un court texte qu'elle va souvent écrire en amont afin de présenter le contenu du clip annoncé. Ici, il s'agit d'un élément central de la posture du présentateur qui n'était pas évident pour Emma et d'autres élèves et qui a nécessité quelques essais supplémentaires pour que cela devienne une habitude. Un autre élément sur lequel sa réactivité m'avait marqué est l'habitude qu'elle avait prise de noter au tableau les questions qu'elle voulait poser aux élèves après sa présentation.

Cet effort participe en même temps d'une recherche en cours pour toute la classe dans le cadre des conférences : comment poser des questions de manière percutante pour attirer au maximum l'attention et maintenir la mobilisation de tous les élèves ? Ces questions se sont posées à la suite de plusieurs séances de débriefing après les présentations de plusieurs élèves et notamment d'Emma, où l'analyse post-présentation, portée par moi-même et dans certains cas par les élèves, soulignait que les questions posées n'étaient pas assez percutantes, voire pertinentes dans leur contenu, et aussi et surtout dans leur manière d'être posées.

enseignants eux-mêmes avec le concept de bienveillance c'est-à-dire « veiller beaucoup sur... ».

Plusieurs présentations se succéderont alors avec les mêmes questions : qui est le chanteur, combien y a-t-il d'abonnés et de vues ? Questions toujours posées de la même façon, à savoir à l'oral, à la cantonade, et en laissant un trop grand nombre d'élèves s'exprimer avant de donner la réponse. Le résultat était alors toujours le même : une chute importante de l'attention d'environ 50 %, chute due au désintérêt suscité par ce questionnaire, désintérêt qui s'est agrandi au fur et à mesure des présentations et qui a émergé petit à petit des séances de débriefing que j'appellerai maintenant analyse de pratique (AP).

À mesure des séances d'AP, j'ai explicité deux repères qui allaient ensuite être totalement intégrés dans les présentations d'Emma, et de certains de ses camarades : diversification des questions, et réduction des options possibles pour les questions trop ouvertes, par exemple en proposant des approximations ou plusieurs options possibles aux questions, telles que celles portant sur le nombre d'abonnés et de vues, options qui pouvaient également être écrites au tableau à priori. Emma sera alors l'une des élèves qui cherchera le plus à explorer cette voie. Elle ira alors avant chacune de ses présentations, et de son plein gré et sans interpellation de ma part, prendre le temps d'écrire au tableau les questions qu'elle souhaitait poser au groupe.

Des enjeux persisteront toutefois lors de ces conférences, notamment dans la préparation des informations écrites au tableau par le conférencier : la taille de l'écriture et sa lisibilité, qui ne permettaient pas toujours aux élèves de « percuter » sur ce qui allait être proposé, ou encore le timing de cette écriture en amont, comme une phase de préparation, certes essentielle, mais qui ne devait pas prendre trop de temps sous peine de décrochage de l'attention du groupe.

La place de l'enseignant est alors à l'évidence d'explicitier ces enjeux de compétences, mais aussi d'aider les élèves à les développer. Or, ceci passe nécessairement par une pratique continue pouvant être observée à partir d'un dispositif d'autoconfrontations croisées tout au long de l'année par l'intermédiaire d'un visionnage collectif des séquences filmées par un élève de la classe, et sur la base d'un questionnaire le plus souvent volontairement générique : « *Que pensez-vous de la présentation ?* ».

Enfin, si Emma est bien ici en train de faire quelque chose de significatif en explorant les situations difficiles du métier de conférencier, elle ouvre en même temps la voix pour les autres élèves de la classe en leur montrant les gestes et la posture qu'il faut pouvoir développer pour animer une conférence. Emma ne s'arrêtera pas là dans sa démarche d'ouvrir la voix aux autres. Les séances seront aussi pour elle un espace intéressant pour apprendre à élaborer des feedbacks constructifs.

En effet, après des réactions hors cadre à l'issue des premières présentations, manifestant notamment de manière vive son dégoût, son aversion, voire son adoration, Emma va progressivement repositionner ses réponses, ce qui s'est fait certainement au prix de conseils répétés lors des premières séances. Elle va alors s'emparer d'un tour de main qui va ensuite devenir une routine intégrée : organiser son feedback en deux parties selon un processus rhétorique qui sera au fur et à mesure anticipé par les élèves, voire copié par d'autres, à savoir : « *j'ai deux choses à te dire* ». Ces deux choses constitueront alors pour elle une manière de distinguer dans sa réponse des éléments fondés sur des dimensions différentes : commencer par une chose positive sur le registre de la politesse, pour enchaîner sur un autre élément représentant cette fois quelque chose de plus profond, parfois de plus négatif, mais correspondant à ce qu'elle voulait vraiment dire. Ici, tout se passe comme si la première partie du discours constituait un tampon permettant d'amortir l'éventuelle choc apporté par la deuxième partie.

Si tout cela semble anodin, l'effet du feedback sur le destinataire n'en reste pas moins très puissant, car la structuration en deux temps permet de neutraliser une composante émotionnelle, que ce soit dans le feedback dont la partie profonde et négative devient plus réfléchie et donc avec des mots plus adaptés car formulés dans un deuxième temps, mais aussi dans la réaction de la personne en face, qui va s'appuyer sur la première partie positive pour mieux surmonter la deuxième partie plus critique.

Or, il reste important de souligner ici la part du dispositif dans le développement de cette compétence chez Emma. En effet, bien qu'Emma n'adoptât pas spontanément cette stratégie dans les premières semaines, elle développera ce qui constituera progressivement un véritable tour de main par réaction aux contraintes du dispositif. Cette contrainte fut ainsi

formalisée : dans les séances de visionnage et d'analyse post-conférences, chaque élève qui souhaite prendre la parole pour partager ses observations sur une présentation doit le faire avec le principal objectif d'aider son camarade à mieux faire.

En procédant ainsi Emma, continue de montrer la voie à ses camarades sur la manière de construire des feedbacks plus constructifs, contribuant ainsi au développement d'un milieu de vie où on prend soin de l'autre. Emma ne sera pas la seule à construire des repères pour la maîtrise du feedback, d'autres élèves et notamment Mathis viendront eux aussi apporter leur contribution avec des repères tout aussi efficaces (voir monographie de Mathis).

Ici, au travers de ces premiers éléments, il est frappant de constater à quel point les conférences libres, par les contraintes et les possibilités multiples qu'elles offrent à chaque élève, permettent à Emma de s'ancrer dans un processus vertueux de construction de compétences interdisciplinaires essentielles pour sa vie socioprofessionnelle future : réussir à présenter un écrit, poser des questions, animer un échange, formuler un feedback constructif. Cette construction de compétences n'est pas ici aléatoire : elle est une réaction, et plus précisément une stratégie prise face à un certain nombre de contraintes inhérentes au dispositif (être sérieux, intelligible, bienveillant). Ces contraintes agissent alors comme des balises qui permettent par l'inventivité des élèves le développement du pouvoir des élèves sur leurs actes au sein de la classe. Pour Emma, ce développement est exponentiel : sa réactivité aux feedbacks de l'enseignant dans les séances d'AP lui permet de construire des gestes très solides et de montrer la voie aux autres. Elle se positionne alors comme un moteur du groupe sur un enjeu bien défini, ce qui ici ne privera pas les autres de la possibilité de prendre, eux aussi à un autre moment, un rôle moteur dans d'autres situations.

**

Un autre espace thérapeutique a certainement été pour Emma les réunions de coopérative (RC). Chaque semaine, celles-ci semblent avoir été pour Emma, le lieu pour voir et comprendre les limites de son comportement dans le groupe classe.

Les réunions de coopérative : c'est quoi ?

Les réunions de coopérative sont des séances qui servent à impliquer les élèves de manière routinière dans les problématiques de gestion de la classe. L'ancrage théorique de ce dispositif vient notamment des apports de Fernand Oury qui le décrit comme un espace institutionnel de la classe.

L'idée est simple : c'est en permettant à tous et toutes de s'exprimer que l'on progresse en groupe. La démarche se déroule dans un cadre institutionnel : la réunion est ritualisée, fonctionne avec des règles de prises de parole, voire autour de rôles sociaux, et a pour objectif entre autres de discuter des comportements, de repérer les tendances problématiques et de les accompagner pour les faire évoluer.

Les premières réunions coopératives étaient centrées sur le comportement « hors cadre » d'Emma au début de son entrée dans la classe : parler fort, marché bruyamment, répondre aux autres, y compris les adultes, en utilisant des expressions familières, voire déplacées, ou encore le fait d'exprimer de manière trop directe et brutale ses émotions.

La réunion de coopérative a été l'endroit où ces comportements lui ont été restitués. L'efficacité de cette restitution semble avoir été due à plusieurs facteurs :

- Premier facteur : j'ai partagé avec Emma ces observations en tête-à-tête lors de plusieurs entretiens après la classe, et la réunion de coopérative n'a été alors qu'une restitution de ces entretiens conduits en amont dans une dynamique propédeutique.
- Deuxième facteur : les autres élèves ont eu la possibilité de s'exprimer sur cette restitution, avec des témoignages allant surtout dans le sens de la restitution, mais avec plusieurs valeurs ajoutées : des précisions pour éclairer un aspect particulier dans un contexte donné, des conseils pour mieux faire ou encore des reformulations ou des validations.

C'est là que réside le caractère thérapeutique de la réunion coopérative : quand il s'agit du suivi d'un comportement, le groupe devient à la fois le lieu d'expression, d'analyse, d'expiation et surtout d'exploration d'une nouvelle

manière d'être et de travailler ensemble et qui fait elle-même l'objet d'un suivi collectif car les réunions de coopérative sont répétées à échéance très régulière.

Emma et Louis ... sont dans un bateau !

Un plus bel exemple de cet aspect thérapeutique de la réunion coopérative (RC) pour Emma sont peut-être les séances qui ont permis de cerner ses tentatives de harcèlement d'un autre élève qu'elle connaissait au primaire et qui s'est retrouvé lui aussi en sixième SEGPA : Louis.

Louis est un élève avec un profil proche des TSA⁴ mais non diagnostiqué. En classe, il montrera une grande difficulté pour travailler seul et aussi réagir aux comportements des autres, qu'ils soient hostiles ou pas. Louis sera une « proie » facile pour Emma qui va alors manœuvrer de manière insidieuse, multipliant les actes pour l'embêter en classe, mais aussi en dehors de la classe. Leurs altercations prenaient alors de telles proportions que je décidai de conduire avec Emma un entretien pour lui présenter mon analyse de la situation et la conduire à s'engager à arrêter cette stratégie.

Après l'avoir convaincu au prix de plusieurs exemples concrets de la réalité des faits, je lui indiquai alors que tout ceci allait être partagé en RC, y compris ses engagements à modifier son comportement.

Lors de la réunion, il s'est alors produit ce qu'on pourrait nommer les bases préliminaires d'un suivi thérapeutique : les autres élèves ont pu réagir à la restitution de l'entretien sur les relations entre Louis et Emma, mais surtout le groupe a accepté de suivre et observer ces relations au cours des semaines suivantes, sur la base d'une proposition que j'avais formulée.

Le potentiel thérapeutique d'un tel espace semble alors significatif dans cet exemple : un suivi sera fait par le groupe classe basé sur une comparaison entre les observations particulières, des uns et des autres, sur la manière dont chacun a vécu ces interactions violentes entre Louis et Emma, et ces mêmes interactions au cours des semaines suivantes.

⁴ Trouble du spectre autiste.

Au cours des semaines qui suivront, Emma n'aura quasiment plus aucune interaction violente avec Louis. Un résultat qui sera alors présenté dans la réunion coopérative suivante.

Pareillement, si aucune causalité stricte ne peut être démontrée, une causalité semble tout de même évidente dans son lien avec le dispositif en lui-même et à son caractère disruptif : tous les camarades qui ont souhaité s'exprimer sur les interactions entre Emma et Louis ont pu le faire, ce qui a démontré à Emma que tout le monde était au courant de ces manœuvres envers son camarade.

Surtout, Louis et Emma elle-même, ont pu s'exprimer sur ce qu'ils ressentaient vis-à-vis de la situation, et sous le regard attentif des autres, leurs perceptions se sont alors transformées. Emma a compris qu'elle était maintenant observée, et que ces manœuvres n'étaient pas anodines sur un plan éthique, tandis que Louis comprenait qu'il n'était pas seul face à Emma. Cette configuration d'un dispositif qui permet de considérer que les attitudes sont l'affaire de tous, oriente solidairement les membres du groupe classe vers une voie salutaire nouvelle : apprendre à coopérer.

Un dernier élément intéressant est le rapport qu'entretiendra Emma avec les réunions de coopérative. Dans les dernières semaines avant les congés de décembre, elle sera l'une des élèves les plus actives dans le partage de feedbacks bienveillants dans les temps consacrés au bilan des comportements de la semaine. Elle aura d'abord le plaisir de s'autogratiser, me faisant remarquer qu'elle a passé la semaine à n'avoir aucune croix rouge (une croix est apposée sur un tableau de suivi pour chaque manquement répété à une règle de la classe). Surtout, elle sera également proactive pour le faire pour les autres, à travers des prises de paroles volontaires et pour souligner une évolution notable du comportement d'un élève. Le plus intéressant sera surtout son travail assidu pour remplir un outil de suivi des comportements que je lui conférerai à partir d'un vote majoritaire de la classe pour lui attribuer cette responsabilité. Il s'agissait d'un tableau de suivi, semblable au miens, qui lui permettait alors de noter chaque élève d'une croix pour chaque manquement répété à une règle de la classe. Elle prendra ce travail tellement au sérieux que le dernier jour de la semaine, un peu avant la RC qui faisait office de restitution du bilan des comportements,

elle s'inquiètera de l'absence de celui qui deviendra son « collaborateur », absence qui était pour elle préjudiciable car elle ne pourrait faire la restitution sans lui. Ici, l'inquiétude face à l'absence du collaborateur témoignait d'une responsabilisation digne d'une véritable conscience professionnelle.

Ici, c'est encore une fois l'importance du repositionnement de cette élève qui interroge, et indique que des choses semblent bien se jouer dans ce que les élèves y construisent à l'intérieur du groupe classe. Il devient également évident que les réunions coopératives ont permis un suivi bienveillant permettant à Emma de comprendre les limites de son comportement et de la nature inacceptable de ses tentatives de harcèlement. En même temps, il est aussi patent de constater qu'un autre espace semble avoir été déterminant pour permettre à Emma d'agir et trouver sa place dans la classe : les conférences.

Ces évidences suggèrent au final que les différents DPA sont complémentaires et ne peuvent être efficaces que s'ils sont développés ensemble dans un système complexe.

Monographie d'Ethan

Ethan ou les « codes du présentateur conférencier »

Ethan a également été dès le départ un élève intéressant, et son profil l'a probablement conduit à réagir fortement aux dispositifs de pédagogie active, et à se repositionner vis-à-vis du reste de la classe. Ce repositionnement est encore en cours à ce stade de l'année⁵ et son cheminement reste incertain.

Ethan est décrit dès le départ par les adultes du collège comme un élève avec un « passé difficile » à l'école primaire, d'une manière générale hostile aux enseignants, ce qui rendait difficile pour ces derniers de le garder plus d'une journée dans leur classe. Il passait donc son temps à changer de classe, tel une « patate chaude » échangée dans une situation d'incapacité totale à agir.

Son tuteur considérait cependant son accès au collège comme un nouveau départ avec la volonté d'une mise à plat de son expérience passée. Malgré cela, il restait beaucoup à construire pour Ethan, car l'expérience du collège était nouvelle pour lui.

Au cours des premiers jours, Ethan ne pose pas de difficulté particulière. Il se fait même remarquer pour une participation très forte dans l'ensemble des activités de la classe, qu'il s'agisse des activités d'apprentissage, ou des activités de découverte de l'établissement pour lesquelles il a une grande curiosité. Pendant mes premiers jours avec lui, je remarque aussi qu'Ethan deviendra très sensible à l'aspect affectif de sa relation avec l'adulte, si bien qu'il réagira très favorablement à un adulte capable de construire un lien de proximité avec lui et il fera tout le contraire avec un adulte qui ne sera pas capable de construire un tel lien.

⁵ Fin du 1^{er} trimestre de l'année scolaire.

Dès les premières heures, et plus globalement dans les jours qui suivront, je remarque aussi qu'Ethan a tendance à vouloir attirer l'attention des autres, notamment à travers des blagues qu'il apprendra petit à petit à faire s'ajuster au contexte propre de la classe.

À travers son humour, je remarque assez rapidement qu'il cherche à tester certaines limites, avec des blagues qu'on pourra juger inadaptées voire à la limite de la provocation. Devant ces blagues, il m'a semblé difficile de réagir au départ bien qu'il me semblait essentiel de ne pas être trop sévère, de manière à rester bienveillant, condition sine qua non pour établir éventuellement par la suite un lien plus fort.

J'ai donc entrepris de le recadrer très sereinement en utilisant différentes modalités me permettant de lui faire comprendre que si on pouvait rire en classe, alors on ne pouvait pas rire de tout, mais surtout qu'il fallait respecter des manières de faire que j'ai alors explicitées. Je lui avais alors signifié qu'il n'était pas possible de faire des blagues jugées irrespectueuses ou trop éloignées du cadre de la classe en prenant des exemples concrets, mais aussi qu'on ne pouvait pas faire des blagues de manière trop répétée, car au bout d'un moment il fallait pouvoir prêter attention à des choses plus sérieuses. Ethan me semble alors très sensible au respect que je lui donne bien que chacune de ces situations comportait pleine de risques car il était potentiellement bien conscient qu'en faisant ce qu'il faisait, il pouvait perturber l'équilibre de la classe.

Dans les jours qui suivirent, Ethan commencera à s'investir dans un espace qui semble avoir été pour lui très porteur de signification afin de se faire une place dans le groupe : les conférences libres. Il est ainsi le premier à se porter volontaire pour animer une présentation d'une activité sportive, qu'il affectionne particulièrement : la boxe. Il prend alors soin d'amener des outils en classe qu'il va présenter méthodiquement et de manière soignée. Dans cette présentation libre, la première de l'année, son discours est sérieux et il est aisé de faire l'hypothèse qu'il l'a préparé avec attention en avance. Dès cette première présentation, il semble maîtriser plusieurs des codes du présentateur-conférencier, à savoir : un timbre de voix suffisamment élevé mais pas trop pour que toute la classe l'entende, un air sérieux, et en même temps une certaine forme d'empathie qui sous-tend ses gestes

soigneusement réalisés pour que tout le monde prenne du plaisir à le regarder. À aucun moment, il ne montre une quelconque forme d'intimidation ou encore d'absence de sérieux, ce qui bien évidemment est loin d'être le cas des élèves qui expérimentent un tel dispositif.

Ethan enchaînera plusieurs autres présentations de ce type, variant également les styles et les formats. Il enchaînera notamment deux performances successivement, au sein desquelles il élaborera la mise en scène d'une agression suivi d'un texte chanté et récité sous forme de Rap. Pendant la performance, la classe est alors émerveillée par la beauté du spectacle, son dynamisme, et son originalité.

Ethan fera ainsi ces performances après des phases systématiques de préparation, notamment pendant les récréations, avec son meilleur ami dans la classe, c'est-à-dire Adam. Alors que je suis en train de lancer le dispositif en classe, ces premiers essais me permettent alors d'élaborer des repères solides pour expliciter la posture attendue du présentateur devant les autres élèves de la classe. Sa présentation me permet également d'écrire un article pour les premiers numéros du journal hebdomadaire de la classe, afin de valoriser la dynamique enclenchée.

Le journal hebdomadaire en circuit-court : c'est quoi ?

Tout comme les conférences et les réunions coopératives, le journal fait partie des dispositifs de pédagogie active provenant de deux écoles : le mouvement Freinet et la pédagogie institutionnelle. L'association française pour la lecture avec Jean Foucambert constituera avec les classes lectures un pôle d'innovations considérables.

Le journal sert alors, comme un journal classique, à publier les textes des élèves. La dimension hebdomadaire joue un rôle important car elle induit une fréquence de publication intense (chaque semaine) qui est motrice d'un certain nombre de compétences attendues des élèves notamment dans l'écriture de textes libres. Écrire pour être lu ... et l'aventure de l'écriture plus que l'écriture d'une aventure !

Dans ce contexte de début d'année, je me rends compte que c'est véritablement Ethan qui me permet d'ouvrir la voie des conférences libres dans la classe et de les installer comme de véritables espaces de développement de l'acte-pouvoir⁶ des élèves au sein de l'établissement. Ce sont ses premiers essais qui permettent aux autres d'entrevoir ce qui est attendu dans une présentation : c'est-à-dire la présentation d'un objet autour d'une narration, qu'il s'agisse d'un discours descriptif (présentation d'un outil, d'un objet) ou davantage artistique (une performance, un texte poétique), nécessairement appuyé d'un effort de préparation personnel.

Au cours des deux premières semaines, le fait qu'Ethan soit le moteur des conférences libres me fait aussi penser à l'incroyable contradiction entre le profil d'élève perturbateur qui m'avait été décrit par les collègues au cours de son expérience au primaire et l'élève qui évolue maintenant dans cette classe de 6^{ème}. Je partage d'ailleurs ce feedback à son tuteur du collège qui est par ailleurs positivement surpris de cette tendance dans le comportement d'Ethan, bien qu'il garde une certaine interrogation sur la situation de son « protégé ».

Au cours de la troisième semaine, et dans les semaines qui vont suivre, le comportement d'Ethan présente quelques difficultés. Il décroche de plus en plus régulièrement lors des séances d'enseignement et lors des moments d'apprentissage. Des tensions de plus en plus vives vont également se manifester avec certains élèves de la classe, notamment avec Lucien, Mathis, ou encore Louis. Avec chacun de ces élèves, les motifs qui produisent la tension sont toutefois différents. Avec Lucien, Ethan se lance dans des joutes verbales voire dans des confrontations physiques, sur la base de choses que l'un ou l'autre aurait dit ou aurait fait. Lucien est par ailleurs l'un des élèves les plus en difficulté dans la classe et il éprouve de nombreuses difficultés à gérer ses émotions, notamment dans les situations conflictuelles, où il peut se mettre en colère très rapidement. Lucien est également très immature, ce qui constitue alors une « proie » facile pour Ethan. Mathis a un profil proche de Lucien bien qu'il soit légèrement moins en difficulté que ce dernier sur le plan scolaire. Il a toutefois des difficultés beaucoup plus importantes pour

⁶ Concept emprunté à Gérard Mendel dans l'entreprise démocratique (voir en bibliographie), et qui désignera ici le pouvoir légitime liée à l'acte de présence de l'élève dans l'institution scolaire en référence aux repères de la pédagogie institutionnelle. Voir note n°1 en annexe.

gérer ses émotions – ce qui lui attirera d’être marginalisé voire victime de violence de la part de ses enseignants du primaire selon ses dires - et le moindre accrochage ou la moindre frustration, peut le conduire à s’énerver de manière très virulente, y compris avec un adulte dont le positionnement lui semblerait injuste. Toutes ces caractéristiques font alors aussi de Mathis une « proie » facile pour produire un conflit violent. Enfin, avec Louis, la situation se répète, puisque c’est un élève qui possède également une grande immaturité, des difficultés scolaires importantes et une difficulté plus globale à gérer ses émotions tout comme Lucien et Mathis. Louis se distingue toutefois de ces deux élèves du fait d’un profil proche des troubles du spectre de l’autisme (TSA). Pour Ethan, Louis semble donc également une proie très facile bien qu’avec ce dernier Ethan ne semble pas forcément opérer avec un niveau d’égalité car il le place davantage dans une position d’infériorité flagrante (se moquant ouvertement de ses parties intimes, et feignant de s’excuser à plusieurs occasions). Avec les autres élèves et notamment les filles, Ethan aura moins de conflits, à l’exclusion de Nour qui est, quant à elle, une élève discrète, mais avec un très fort caractère, et qui a elle aussi une capacité très forte à réagir rapidement aux altercations, et tout autant un très grand besoin d’attention.

Il devient alors flagrant qu’Ethan s’en prend toujours aux mêmes types d’élèves pour produire des conflits au sein de la classe. Ces élèves constituent à la fois les éléments du groupe les plus susceptibles de réagir à ses provocations de par leurs fragilités intrinsèques, et en même temps les éléments les plus faibles et les plus décrocheurs et qui lui permettent alors possiblement d’avoir un effet de rupture sur le fonctionnement de la classe. Malgré que toutes ces observations indiquent potentiellement une volonté, sans doute plus ou moins consciente, de perturbation, je persiste alors dans mon effort de penser qu’Ethan n’est pas malveillant lorsqu’il fait tout cela mais qu’il cherche simplement à embarquer avec lui des élèves susceptibles de le suivre dans son effort de s’opposer à une classe représentant elle-même une institution qui le met parfois en difficulté.

En effet, je vais prendre plusieurs semaines pour comprendre que cette situation provient d’un phénomène global de décrochage sur le plan scolaire : dans toutes les matières, Ethan est en train de décrocher, et son échec massif le conduit alors à être en grande difficulté à la fois pour s’insérer dans

ce groupe classe, dont la dynamique évolue chaque jour positivement en ce début d'année scolaire, mais aussi pour reconstruire une estime de soi fragilisée à l'issue de l'école primaire. Dans quasiment toutes les activités de la classe, son décrochage sera manifeste, et prendra des formes plus ou moins fortes en fonction des séances. Son profil d'hyperactif décrit par ses parents, et que je constate dans certaines dimensions, ne l'aidera pas non plus.

C'est alors en me rapprochant progressivement d'Ethan que je me rends compte de l'ampleur de ses difficultés. Je constate immédiatement un lien de causalité entre son décrochage et les perturbations qu'il va alors entreprendre au sein de la classe, puisque ces mêmes perturbations vont alors cesser drastiquement dans les moments où je vais pouvoir assumer une présence plus rapprochée pour l'aider à travailler. Au contraire, dès qu'il n'est pas suffisamment aidé et donc en décrochage, il éprouvera un besoin d'attirer de nouveau l'attention sur lui, tel un appel au secours !

En observant son comportement, il me semble alors que son échec semble s'associer à une perte de sens dans les activités d'apprentissage, perte de sens qui doit être comblé ailleurs, par exemple en essayant de mobiliser l'attention du groupe, mais pour quoi faire ? Peut-être au regard de ce qui fait le fondement social de notre comportement, tenter de se construire en permanence une place au sein du groupe.

Face à cette situation, je comprends alors très vite que seul le démarrage du travail en autonomie appuyé sur les fichiers autocorrectifs de l'ICEM⁷ peut avoir le potentiel de permettre à Ethan de se repositionner au sein de la classe, car ce sont ces fichiers qui lui permettront de faire des exercices adaptés à son niveau. Ce démarrage s'est toutefois fait de manière un peu lente, et face aux difficultés d'Ethan, j'entreprends alors d'arrêter rapidement les évaluations diagnostiques en français et en mathématiques en cours et dont l'objectif était d'orienter tous les élèves de la classe sur des fichiers d'entraînement correspondant à leurs justes niveaux.

⁷ Institut coopératif de l'école moderne – Mouvement Freinet.

Les fichiers auto-correctifs : c'est quoi ?

Les fichiers auto-correctifs sont des fichiers d'exercices permettant aux élèves de s'entraîner sur une notion tout en ayant à portée de main la possibilité de s'autocorriger à partir de fiches spécifiques. Les fichiers d'exercice existent dans toutes les disciplines fondamentales du cycle 1, 2 et 3 (numération, géométrie, calcul-mental, grammaire, lecture, conjugaison).

Il est très fréquent de faire travailler ces élèves avec des plans de travail hebdomadaires qui permettent alors aux élèves d'organiser ces activités librement, en alternant en pleine responsabilité des travaux de différentes natures.

UN EXEMPLE DE PLAN DE TRAVAIL

Plan de travail en autonomie
des élèves de la classe de CE1

N°1

J'apprends en classe à organiser mon travail

Prénom : _____ Semaine du : _____
du : _____

Ce que je veux de faire :

| Fichier | Titre ou n° de l'exercice d'entraînement | X |
|---------------|--|---|
| Écriture | | |
| Numération | | |
| Lecture | | |
| Calcul mental | | |

Ce que je peux également choisir de faire ...

| Activités possibles | X |
|---|---|
| Prendre un livre de la bibliothèque de la classe | |
| Dessiner et écrire un texte sous le dessin | |
| Proposer un texte pour notre journal hebdomadaire | |
| Préparer une présentation pour la classe | |

Je sais travailler en autonomie ...

Je sais travailler en silence   

Je sais utiliser les autocorrectifs   

Je sais consulter les tableaux de réussite et de progrès   

Remarque sur les travaux de l'élève :

Pour Ethan, le fichier sur lequel je vais le positionner, avec une petite poignée d'élèves également en grande difficulté, correspond à un niveau quasi équivalent à un niveau de cycle 2 (un début d'année de CE2). À ce moment-là, je dois faire quelque chose de d'assez complexe à savoir de continuer d'évaluer les autres élèves sur des items aux difficultés croissantes en français et en mathématiques et en même temps permettre à Ethan, et à quelques autres élèves, d'accéder au fichier d'entraînement à travers un atelier décroché au sein de la classe.

Lors des premières séances, je constate immédiatement un changement significatif dans le comportement d'Ethan. Au cours des premières séances

de travail sur les fichiers autocorrectifs, qui sont alors toujours ciblés sur le français ou les mathématiques en fonction des séances – car les conditions d’une mise en place transversale du travail en autonomie autour du plan de travail ne sont pas encore réunies – Ethan est totalement engagé dans l’activité. Dans l’utilisation des premières séances d’entraînement sur l’utilisation du fichier de français, il acquiert une maîtrise de l’outil qui semble le reconforter au vu d’un fort niveau de réussite dans les exercices proposés. Son engouement est suivi alors d’une volonté assez forte d’aider un camarade en difficulté, camarade qui n’est autre que Louis... Au cours de cette séance je découvre alors un autre visage d’Ethan, un visage davantage caractérisé par l’enthousiasme voire l’empathie.

En mathématiques, Ethan prendra toutefois plus de temps pour s’engager réellement dans le fichier d’entraînement. Il va alors stagner aux premières fiches d’entraînement du début du fichier qu’il n’arrivera pas à faire seul, bien que comportant des exercices correspondant à sa zone proximale de développement. Je vais prendre plusieurs semaines pour consolider cette présence rapprochée auprès de lui en mathématiques. Je vais aussi rapidement me rendre compte que cette présence rapprochée est la seule condition pour qu’il s’engage dans cette tâche. Dans l’utilisation des fichiers autocorrectifs en mathématiques, cette présence rapprochée devient alors fondamentale pour Ethan qui doit se faire aider pour réaliser pas à pas chaque exercice bien que l’autocorrection soit accessible. J’entreprends alors d’organiser une présence continue auprès de lui qui me permet alors de co-réaliser les exercices avec lui, voire de l’aider item par item.

Je remarque aussi rapidement que cette présence rapprochée devient aussi nécessaire en français, notamment dans le cadre des ateliers d’écriture de textes libres où Ethan peut difficilement écrire un texte tout seul, sans la présence d’un autre qui « veille sur ». Ce constat milite pour la construction d’une organisation spatiale de la classe pour qu’Ethan soit toujours auprès de l’adulte sur des exercices difficiles en français (îlot spécifique réservé aux élèves en difficulté notamment).

Pour revenir au travail en autonomie sur les fichiers autocorrectifs, sa toute récente mise en place de manière globale dans la classe (c’est-à-dire la possibilité pour les élèves de disposer librement de tous les outils

didactiques : lecture, mathématiques, production d'écrits, géométrie et activités facultatives) dans une organisation qu'ils vont choisir sur chaque semaine, a probablement été pour Ethan un espace plus déstabilisant que renforçant. Il faut dire que dans cette configuration organisationnelle de la classe, la liberté donnée à l'élève est très importante, car il peut alors choisir au cours de la semaine (sur une plage horaire d'environ 4 heures réparties sur chaque jour de classe) les activités qu'il souhaite à condition qu'à la fin de la semaine les activités dites obligatoires en français et en mathématiques soient terminées.

Pour Ethan, cette liberté semble avoir été synonyme au départ d'une forme de désorientation puisque tout d'un coup il n'avait plus d'activités précises à réaliser, et en même temps, le caractère plus flexible des séances lui permettait alors plus facilement de chercher l'attention des autres.

Pour Ethan, réussir à s'intégrer dans la dynamique du travail en autonomie semblait ainsi nécessiter une présence à la fois rapprochée mais aussi et surtout bienveillante de l'enseignant de manière à l'orienter concrètement vers des activités sans toutefois le contraindre à faire telle ou telle chose. À ce stade de l'année toutefois, il semblait que ce dispositif restait toutefois flou pour Ethan qui ne percevait pas forcément les objectifs et la portée d'une telle liberté dans la réalisation de son travail, ce qui le distinguait alors notamment d'Emma qui avait compris tout l'apport du dispositif.

Dans les dernières semaines, je noterai toutefois une évolution subtile de son comportement : il fera preuve de moins de résistance pour travailler à côté de moi, il fera parfois le choix de s'adonner silencieusement à des activités complémentaires (lecture de livre), et réussira de plus en plus à se concentrer pour réussir les activités obligatoires. Les réussites les plus fortes que j'observerai seront alors sur le fichier de mathématiques, lui-même très sophistiqué pour permettre à l'élève de s'ancrer dans une progression autonome et basée sur des micro-difficultés analysées préalablement selon les principes de la programmation skinnérienne⁸.

⁸ La programmation skinnérienne fait référence à l'approche de programmation basée sur les idées du psychologue Burrhus Frederic Skinner, un pionnier dans le domaine du behaviorisme. Skinner a développé la théorie du conditionnement opérant, qui se concentre sur le comportement volontaire et les conséquences de ce comportement. La progression des outils

Mais au de ces difficultés de comportement, les réunions de coopérative⁹ (RC) vont être pour Ethan un espace déterminant pour consolider sa place dans le groupe classe. Il est surtout possible de soutenir que les RC vont certainement constituer un espace de suivi à portée thérapeutique, en ce qu'elles vont permettre de partager des difficultés récurrentes concernant son comportement. La RC permettra aussi de partager des éléments de ressenti mais aussi des repères pour agir, qui proviendront souvent des élèves, et qui vont certainement constituer pour Ethan des appuis intéressants dans son intégration dans la classe. Le comportement d'Ethan va ainsi occuper plusieurs RC au cours du premier mois de classe. Ces réunions sont précédées d'entretiens préalables où j'expose à Ethan les difficultés que je note dans son comportement en classe. Je me mets ensuite d'accord avec lui pour que ces difficultés soient restituées à la classe en RC. Au sein de la réunion coopérative, le processus est alors le même que ce qui s'est passé pour Emma, à savoir une restitution des difficultés liées au comportement d'Ethan, associée à une synthèse de l'entretien préalable que j'ai eu avec lui. Ensuite chaque élève de la classe est invité à compléter avant que la parole ne soit donnée à Ethan lui-même pour conclure.

Au cours des premières réunions, je constate une difficulté pour lui de se positionner face à ma restitution, mais surtout face aux réponses des autres élèves qui lui sont souvent défavorables, bien que la plupart d'entre eux tenteront de lui faire des remarques constructives pour l'aider à améliorer son comportement. Dans ses interventions, Ethan affichera alors une posture de victime arguant de l'injustice de la situation, y compris dans des situations où il a manifestement tort.

Son opposition est alors difficile à aborder et il devient même délicat de trouver un compromis au sein de la RC. Ce qui me frappe alors dans son comportement est qu'il ne semble pas comprendre en quoi ce qu'il fait

proposés en classe s'appuie sur le renforcement d'exercices réussis pas à pas selon des halos d'exercices aux difficultés proches et crescendo, testés à grande échelle par les enseignants du mouvement Freinet.

⁹ Les réunions de coopérative en classe sont une composante spécifique de la pédagogie institutionnelle, notamment développée par Fernand Oury et René Vasquez. Ces réunions ont pour objectif de favoriser la participation active des élèves, de promouvoir la démocratie participative et de créer un espace où les membres de la classe peuvent discuter collectivement des aspects liés à leur vie scolaire.

dérange les autres. Il semble qu'Ethan soit ainsi dans ces situations critiques comme « sorti de ses gonds », et qu'il est difficile pour lui de revenir en arrière. Face à cette difficulté, je comprends qu'une seule réunion coopérative ne suffira pas et qu'il faut plutôt envisager un suivi bienveillant et progressif de son comportement que je négocie avec les autres élèves. Il est alors admis que dans la prochaine RC un suivi sera fait du comportement d'Ethan, suivi qui sera restitué sous forme de témoignages que les élèves feront de manière volontaire. Au cours des semaines suivantes, une évolution favorable du comportement d'Ethan se fait ressentir, évolution qui sera restituée en RC bien qu'il me semble toujours difficile d'analyser les raisons de cette évolution encore si fragile.

En effet, et jusqu'à ce jour, le comportement d'Ethan n'est toujours pas stabilisé car son intégration dans la classe n'est pas suffisamment stable en raison d'un double phénomène. Tout d'abord, un décrochage de la 6^{ème} SEGPA. Ethan a un niveau plus faible que celui de la classe. Le travail en autonomie lui permet de se repositionner sur des fichiers à son niveau, mais il lui faut aussi un temps d'adaptation sur ces outils qui sont nouveaux pour lui. La seule condition pour qu'il s'engage dans la tâche sur le travail en autonomie reste, à cette période de l'année, une présence rapprochée et quasi-continue de l'enseignant pour co-réaliser chaque exercice. Cette présence rapprochée est en train de s'organiser, après plusieurs séances fructueuses. Ensuite, Ethan reste en quête de retrouver une image sociale en classe face au décrochage qui lui fait perdre ses repères, même dans une classe où tous les autres élèves ont un faible niveau : il investit alors la posture du « bouffon »... faire des blagues pendant le cours, s'insurger quand quelqu'un lui parle mal... ce qui ne marche pas car cette posture ne fait pas réagir les autres, à part occasionnellement son meilleur ami... tout au contraire, c'est à chaque fois avec agacement que les autres s'expriment dans les « mauvais jours d'Ethan », agacement qui est suivi d'un soulagement exprimé quand Ethan n'est pas en classe où qu'il ne l'est plus du fait d'une expulsion. Ethan est ainsi « isolé » de tous, les autres le considérant alors comme un perturbateur et rien de plus. Une réaction récente qui semble être visible dans le comportement d'Ethan et sa composante paranoïde¹⁰ : il se

¹⁰ La composante paranoïde est généralement liée à une phase précoce du développement émotionnel de l'enfant, au cours de laquelle il peut développer des sentiments de méfiance,

dit que tout le monde est contre lui... et donc chaque chose, chaque action, chaque regard devient une attaque...

Malgré tout, bien que l'intégration d'Ethan soit encore difficile, les dispositifs de pédagogie active semblent toujours constituer pour Ethan des leviers importants. Sa participation dans les textes libres publiés dans le journal hebdomadaire restera importante, et va même s'accroître dans les dernières semaines. Le journal est certainement pour lui un espace de publication de ses idées, et un espace social en lui-même car ses écrits sont lus par les autres. Je remarquerai son enthousiasme à produire des textes libres, dès lors que je le ferai à côté de lui. Dans la dernière semaine avant les congés de Noël, il montrera une motivation particulière pour écrire un dialogue avec un extraterrestre. Son engagement était toutefois conditionné par ma présence continue, puisqu'il était en incapacité d'encoder un certain nombre de mots complexes pour traduire les idées qu'il voulait mettre à l'écrit. Avec ma présence, il écrira un petit texte qui sera peut-être l'un des plus percutants du groupe, bien qu'assez court. Dans la même semaine, il produira, dans les mêmes conditions prédécrites, un autre petit texte sur une situation d'agression dans son passé à l'école primaire.

M : « Bonjour l'alien »

E : « Bonjour Ethan. Comment vas-tu ? »

M : « Je suis venu t'exterminer ! »

M : « Quuuuuuooooiii ! »

E : « C'est moi qui vais te tuer avec mon épée laser. Je vais te couper en mille morceaux. »

M : « Quoi ? »

E : « Quakoubai ! »

En CE1, une fois, un ami et moi, on se promenait dans la cour. Un garçon vient et m'insulte sur ma mère. On enchaine et on se bat. Mon directeur m'a exclu pour deux jours. Je déteste les insultes sur les parents.

de suspicion, voire des idées de persécution envers les autres. Cette phase est souvent considérée comme normale dans le cadre du développement, mais chez certains enfants, ces caractéristiques peuvent persister ou devenir plus prononcées, conduisant éventuellement à des troubles émotionnels ou comportementaux.

Ce témoignage interroge sur la question de la disponibilité de l'enseignant, qui doit alors être suffisante voire parfois intégrale dans des moments très particuliers et pour des élèves à besoins très spécifiques. Parfois, dans une même classe, ces élèves qui ont besoin d'un suivi rapproché sont souvent les mêmes et leur nombre dépasse rarement les doigts d'une main. Les conditions de mise en place d'un appui rapproché semblent alors possibles, quoique coûteux en énergie et en anticipation. Les conséquences de l'inaction peuvent toutefois être encore plus coûteuses : décrochage et développement de stratégie de perturbation du fonctionnement de la classe.

Ethan continuera également de participer aux conférences libres au cours des dernières semaines, avec des présentations toujours bien faites et truffées de gestes efficaces qui sont tout autant de repères pour les autres. Durant les dernières semaines, il fera notamment une présentation autour de deux tours de magie. Comme d'habitude, la performance est remarquable du point de vue des gestes : Ethan prend un temps préliminaire pour présenter ce qu'il va faire, et pourquoi il le fait. Il souligne aussi le caractère tâtonnant de sa démarche, car il prend l'initiative de partager des tours de magie qui reposent sur des gestes très sophistiqués sur lesquels il est en train de s'entraîner. Le premier tour de magie est réalisé avec brio, et le deuxième avec une erreur. Le tout restera remarquable puisqu'il saura maintenir l'attention de l'intégralité de la classe durant toute sa performance qui durera environ 8 minutes. Cette capacité d'attention collective reste d'ailleurs un très bon indicateur des capacités orales d'Ethan puisque contrairement à lui, rare seront ceux qui pourront mobiliser l'attention de la majorité des élèves sur un temps aussi long (soit de 5 à 10 min) du fait que cette capacité de mobilisation de l'attention collective repose elle-même sur des gestes non encore à la portée de tous.

Cette présentation était aussi intervenue dans un moment particulier : après une semaine désastreuse pour Ethan sur le plan du comportement. Sa performance vient alors à point nommé car elle lui permettra de se reconstruire une aura, et en même temps, elle me permet d'avoir un fondement solide pour continuer de le valoriser devant les autres, chose dont il a tant besoin.

Ce que dit ce témoignage sur le part de l'enseignant et de l'école

Ce qui surprend dans la monographie d'Ethan est le décalage visible entre la difficulté qu'il rencontre à s'investir dans les activités d'enseignement, et notamment celles qui semblent faire écho en lui à un passé marqué par des échecs (« *de toute façon je suis nul en français* », *je n'aime pas les mathématiques* »), et le sérieux qu'il affiche dans certaines activités d'apprentissage. Ces activités ne sont plus n'importe lesquelles, elles lui permettent d'exprimer sa singularité : les conférences ou encore les textes libres.

Là-encore, tout ceci interroge sur l'importance de l'implication des élèves dans la programmation de l'enseignant, et il est donc possible de s'interroger sur les effets potentiellement délétères d'une absence d'implication pour des élèves qui n'auraient alors aucun moyen, aucun appui pour se faire une place dans le groupe puisqu'à aucun moment ils ne peuvent s'exprimer sur des « objets » qui viennent réellement d'eux-mêmes.

Pour conclure, il est possible de dire que la trajectoire d'Ethan semble bien spécifique dans le groupe : d'abord moteur du groupe pour le développement des conférences, qui lui permettent alors de se construire une place dans le groupe classe, son décrochage progressif dans les activités d'enseignement (français-mathématiques) va le conduire à développer de nouvelles stratégies pour attirer l'attention des autres : faire le pitre, et produire des conflits avec des enfants en échec comme lui et susceptibles de réagir à ses provocations. Seule l'introduction des fichiers autocorrectifs (français-mathématiques) lui permettra alors de se raccrocher à la classe sur le plan des enseignements et c'est surtout dans les réunions de coopérative que ses rapports tendus avec les autres seront petit à petit analysés finement pour être désamorçés. Même si pour Ethan rien n'est gagné pour autant, un constat revient : c'est la complémentarité des DPA qui permettent un véritable effet thérapeutique sur des adolescents dotés de grandes fragilités psychologiques et sociales.

Monographie de Mathis

Mathis, et l'art de la maîtrise du « feedback constructif »

Mathis, élève de 6^{ème} de SEGPA, commencera l'année scolaire avec un acte social très fort : au milieu des deux premières heures, et face à la classe entière et la représentante de la CPE venue faire une intervention brève en classe, Mathis déclarera devant tous : « *Cette année ma crainte est qu'on ne m'aime pas comme je suis !* ».

À ce moment il parlait alors de sa petite taille jugée anormale pour son âge.

Au fil d'un échange qui s'étirera au cours de cette même première matinée, je découvrais alors le passé difficile de ce petit garçon, qui témoignait d'expériences douloureuses passées dans l'enseignement primaire, enfermé en classe lors des récréations, stigmatisé et rejeté par des enseignants incapables de gérer ses accès de colère, à part le maître de CM2 précisera-t-il. Il semblait même avoir parfois été victime de coups portés par des adultes référents, certainement dépassés par la situation.

Aussi dès ses premières heures passées en classe, je percevais alors l'enjeu de l'arrivée au collège pour Mathis, c'est-à-dire l'impérieuse nécessité de se faire une place, et d'être entouré de personnes qui veulent son bien. Par ces mots, le groupe classe devenait un nouvel espace possiblement intégrateur et producteur de résilience dont il avait tant besoin. Par cette ambition, et cette volonté de s'intégrer, je notais assez rapidement l'attachement qu'il développait envers ma personne, et qui se consolidera par la suite petit à petit. Il fournira ainsi un engagement très important dans le travail et témoignera d'une volonté de réussir remarquablement. Comme pour tous ses camarades, les dispositifs de pédagogie active (DPA) mis en place dans cette classe de 6^{ème} SEGPA, deviendront pour lui les supports constructeurs

d'une identité sociale dans le groupe et la base de nombreuses compétences indispensables au métier d'élève.

Ainsi, dans les premières réunions coopératives hebdomadaires (RC), j'observais assez rapidement sa capacité à se porter volontaire avec une voix particulièrement constructive. Dans les nombreuses situations discutées, qu'il s'agissait alors de comprendre et de solutionner un ou des comportements perturbateurs dans la dynamique de classe, d'identifier des outils et des repères pour renforcer la gestion de la classe, Mathis se montra très vite capable de trouver des idées constructives et novatrices qui me permettaient alors, entre autres, de faire fonctionner la dynamique coopérative. Ce qui retiendra mon attention, c'est son attitude pendant les temps de réunion centré sur des élèves dont le comportement perturbait alors fortement la classe. Ces temps occupaient alors en général une partie significative des réunions de coopérative en fonction des événements survenus.

Pendant ces temps d'échanges formalisés, l'objectif devenait multiple :

- décrire et partager le comportement d'un plusieurs élèves qui ont enfreint de manière répétée les règles de vie la classe,
- construire des grille d'analyse et de repères collectivement pour aider les élèves concernés à se voir faire et ensuite s'essayer à faire différemment.

Il est à noter que dans cette situation, on pourrait dire dans cette configuration, l'enseignant ne peut construire seul ces éléments au risque de glisser soit vers des prescriptions autoritaires, soit vers des conseils exogènes, exogènes par la position surplombante que l'enseignant peut avoir assez naturellement dans ces espaces de paroles et de prises de décision où la question de la domination et de l'émancipation se pose¹¹.

Dans tous les cas, construire des repères collectifs autour de règles de vie, elles aussi élaborées avec les élèves, implique nécessairement une mobilisation significative de tout le groupe classe. Pour chaque élève, cette mobilisation sollicite des compétences qui prennent du temps à se

¹¹ Voir note n°1 en annexe sur la pédagogie institutionnelle.

construire. D'abord la capacité à décrire des faits en jugeant le moins possible, ensuite à prendre de la distance vis-à-vis de la situation pour identifier des repères, que ce soit sous la forme de conseils pour mieux faire ou d'analyses plus tendancielle ou structurelles des comportements en question (*ça tu n'as pas l'habitude de le faire..., Cette semaine je ne t'ai pas vu faire ceci ou cela..., Tu t'es tellement amélioré ...*).

L'analyse tendancielle peut alors se structurer autour d'une tendance de comportements qui peuvent être mis en perspective avec des nouveaux comportements qui rompent ou pas avec cette tendance. Cette analyse a un aspect structurel en ce qu'elle se centre sur un ensemble de comportements sur une longue période. Ces analyses, maîtrisées par très peu d'élèves surtout après seulement quelques semaines passées ensemble en ce début d'année, peuvent être très efficaces en ce qu'elles permettent d'établir une ligne rouge (le comportement tendanciel) qui sera réévaluée en fonction de nouveaux comportements qui feront eux-mêmes l'objet des observations à venir.

Pour chaque élève assistant à une réunion de coopérative avec un temps d'analyse des comportements perturbateurs, se dessinent alors trois compétences à mobiliser :

- Description précise du comportement (*ce que tout le monde a pu voir...*)
- Apports de petits conseils sans jugement (*ce que chacun peut proposer ...*)
- Analyse tendancielle du comportement (*ce que tout le monde peut évaluer...*)

Il est alors possible de soutenir, sur la base d'une observation clinique¹², que la mobilisation récurrente de ces trois compétences par les membres du groupe classe peut avoir un effet significatif sur la gestion des conflits comme

¹² L'observation clinique vise à recueillir des données pertinentes sur le comportement, les interactions sociales, les compétences académiques et les besoins spécifiques des élèves. L'objectif est de comprendre comment les élèves apprennent, interagissent avec leurs pairs et réagissent à divers stimuli dans l'environnement éducatif.

l'avait d'ores et déjà souligné les promoteurs de la pédagogie institutionnelle dans leurs analyses de ce qui se joue dans ces réunions¹³.

Ces compétences constituent un puissant levier intégrateur des membres du groupe par une réassurance des élèves concernés, malgré les comportements perturbateurs, sur leur place dans ce groupe où les solidarités se développent en acte.

Dans le groupe classe de cette 6^{ème}, Mathis va être l'un des premiers élèves qui saura maîtriser ces trois compétences sociales structurantes. C'est d'ailleurs lui et quelques autres élèves, comme Emma et Irida, qui vont m'aider à identifier ces compétences en comprenant ce qui se jouait dans ces temps de réunion de coopérative d'un point de vue socio-cognitif. Dès les premières séances d'analyse comportementale, je remarquais alors assez rapidement que je pouvais m'appuyer sur Mathis pour faire fonctionner la dynamique coopérative. Il était en effet toujours volontaire dans la description des faits, et en tant qu'animateur, ce qui m'aidait alors c'était surtout la manière de procéder de Mathis. Ces descriptions étaient fermes et implacables, mais surtout épurées de jugements. Il disait les faits, seulement les faits, avec un ton ferme pour démontrer l'inacceptabilité de la situation, tout en gardant un ton rassurant pour montrer qu'on était dans un groupe et qu'on allait résoudre le problème ensemble.

Dans les premières semaines, il sera d'un appui essentiel pour analyser la dynamique conflictuelle récurrente des relations qu'entretenaient Ethan et Emma avec les autres élèves de la classe. Ses interventions fermes et rassurantes me permettaient alors d'explorer la technique coopérative avec tous les élèves et de construire les bases d'une analyse collective des comportements en classe, technique qui sera réitérée avec les mêmes repères d'animation chaque semaine. Dès lors, à chaque moment où je devais aborder une situation difficile, je savais que je pouvais compter sur Mathis pour reprendre et reformuler les faits tels qu'ils avaient été observés collectivement. Je savais qu'il saurait reprendre dans ces faits initialement exposés les éléments pour construire une discussion positive.

¹³ F. Oury et A. Vasquez, 1967, Vers une pédagogie institutionnelle. Maspero

Mathis, démontrera également une forte capacité de feedback dans un autre dispositif de pédagogie active. Les séances d'analyse des pratiques issues des conférences libres¹⁴. Tout comme les temps d'analyse comportementale, je remarquais très rapidement son étonnante capacité à construire des feedbacks constructifs, chose qui demeurerait très difficile pour tous ses autres camarades, notamment en début d'année.

Dans ces temps d'analyse de pratique, qui suivaient toujours une ou plus ou plusieurs conférences conduites par les élèves, Mathis montrera très tôt une intention d'aider ses camarades avec des remarques positives. Ses essais étaient certes maladroits au départ avec des discours contenant des mots ou des formules inadaptés pour créer un écho positif (*je n'ai pas aimé ta présentation car c'était un peu ennuyeux...*). Mais alors que l'intention était manifestement bonne, Mathis saura toutefois faire évoluer petit à petit son feedback à partir de techniques qui seront progressivement stabilisées au cours des séances d'analyse de pratique. Une technique classique qu'il réussira rapidement à maîtriser sera le « feedback en sandwich » qui consistait à commencer par dire quelque chose de positif, bien que plus ou moins éloigné de la réalité de la pensée honnête, puis d'énoncer le corps de ce qui voulait vraiment être partagé, et qui, en fonction des cas, comportera assez souvent des éléments plus négatifs, afin de conclure sur une note positive allant de la formule de politesse (*et je te remercie encore de la présentation...*) à une remarque plus aboutie.

Mathis utilisera de plus en plus fréquemment cette technique de feedback en sandwich, ce qui rendra chacune de ses interventions très percutante et audible par les autres élèves de la classe. Cela me permettra aussi, dans mon rôle d'animateur, de valoriser ses interventions de par leur caractère modélisant.

Après environ quinze semaines d'expérimentation de ce dispositif, Mathis, restera l'un des seuls élèves qui aura une bonne maîtrise de ce feedback constructif. D'une part il sera, avec un petit groupe constitué d'environ le tiers des élèves de la classe, l'un des seuls qui participera régulièrement à ces échanges post-conférence. Et d'autre part, il restera également l'un des

¹⁴ A la manière des Quoi de neuf !

seuls avec Emma, Irida et Giono à être capable de fournir un feedback constructif sur une base constante. L'analyse à posteriori de leur posture pendant leurs interventions, indique notamment un niveau élevé d'empathie qui les conduisait à se mettre à la place de l'autre et à « vouloir son bien ».

Cette empathie qui était commune aux interventions de Mathis, et de ses camarades de classe précités, n'est pas quelque chose qui va de soi, et il a été plus difficile de l'observer chez d'autres élèves, soit du fait de leur retrait de ces espaces d'échanges en raison de leur timidité ou d'un manque d'intérêt ou encore plus simplement du fait d'un égoïsme plus marqué consistant pour certains à se consacrer à leurs projets de conférences et ne pas voir l'intérêt de le faire pour les autres. Ainsi, à la différence des conférences qui ont relativement plus investies, avec une participation fréquente d'environ la moitié des élèves du groupe, les temps d'analyses de pratiques (AP) en permettant moins l'expression de talents individuels que l'expression de l'empathie pour aider l'autre, ont été des espaces plus difficilement appropriables pour une partie des élèves.

Dans une telle configuration, il est alors évident que Mathis, et les autres élèves qui marchaient dans ses pas, devenaient un atout majeur pour faire de ces temps d'analyse de pratiques un véritable espace apprentissage de compétences psychosociales.

Cependant dans sa capacité à être constructif avec les autres, Mathis montrera plus de difficultés à appliquer cette compétence à lui-même. Souvent, il se reprochera d'être trop bête à la moindre petite erreur. Cette autoflagellation sera chez lui quasi systématique et se manifestera à chaque situation d'échec. Il démontrera au fil des semaines, une autre difficulté importante et pour laquelle aucun dispositif mis en place ne lui apportera de réponse suffisante. Il en sera ainsi de son incapacité à se contrôler dès lors qu'il se trouvera lui-même dans une situation injuste à ses yeux. Cette perte de contrôle pouvait aller d'un énervement ponctuel à une crise de colère qui, selon les situations, le conduiront à refuser d'obtempérer. Ces situations, qu'il percevait alors comme injustes, pouvaient être déclenchées par une sanction jugée trop forte de ma part, ou encore par une remarque désobligeante d'un camarade.

Il semble alors évident que la situation de Mathis invite à réfléchir aux aménagements possibles pour développer des effets thérapeutiques plus ciblés, ce qui implique de recentrer la réflexion sur les dispositifs dans lesquels il a développé son acte-pouvoir et restaurer son bien être par une image de soi renforcée.

De cette analyse une deuxième évidence s'impose. Dans un prolongement des réunions de coopérative qu'il ne sera pas possible d'expérimenter au-delà de ce 1^{er} trimestre de l'année scolaire, en raison de ma mutation dans une autre école, Mathis aurait certainement fait un bon président de séance, ou du moins une personne qui aurait pu avoir un rôle clé dans leur animation. Ayant jusqu'à ce stade de l'année centralisé moi-même l'animation de ces réunions, j'aurais alors tout à fait pu l'impliquer davantage, y compris en lui proposant d'en assurer la présidence, c'est-à-dire de devenir l'animateur principal en lieu et place de ma propre personne.

Ce rôle éminemment social lui aurait permis de continuer de développer des compétences qu'il avait déjà en matière de descriptions objectives de faits mais aussi en matière de formulation de feedbacks. Surtout, ce rôle social aurait constitué pour lui un véritable défi qui aurait potentiellement été porteur d'un apprentissage d'une toute autre nature : le contrôle de ses propres émotions. En effet, pour être un bon animateur, il faut être capable de gérer ses émotions et éviter les réactions à chaud, y compris quand les interventions des autres nous déplaisent.

C'est là sans doute qu'émerge une véritable dimension thérapeutique de cet espace important de la classe pour Mathis qui, comme de nombreux adolescents mal mené par la vie, gère le plus souvent avec difficulté toute forme de frustration, nous rappelant ainsi s'il était nécessaire que le manque est bien ce qu'il nous faut !

Monographie de Enzo

Le colosse aux pieds d'argile

Enzo a démarré son entrée dans le groupe de manière très timide. Par nature discret, il participe en classe et il est globalement toujours très sérieux dans son engagement dans la tâche.

Pendant les premières semaines, je vais le découvrir davantage par ses productions écrites qui seront dans la moyenne du niveau de la classe, bien qu'il aura une tendance assez manifeste à bâcler son travail, à faire vite pour terminer. Il n'a pas l'intention de ne pas faire, ni faire semblant de faire. Tout au contraire, il fait et se concentre sur son travail, mais ma première impression qui se confirmera ensuite est qu'il pourrait faire encore mieux en allant moins vite.

Le groupe classe va prendre plus de temps pour découvrir ses compétences. À mon sens, cette découverte se fera notamment à l'occasion des conférences. Il se saisira rapidement de cet espace pour présenter à la classe des sujets qui lui tiennent à cœur. Il commencera par des sujets en forte complémentarité avec les disciplines comme avec sa présentation d'un livre sur les félins. Ces premières présentations seront toutefois parsemées de gestes maladroits : lecture à voix très basse du livre, positionnement du livre cachant son visage, absence de regard en direction du public, des gestes intempestifs avec ses mains et ses bras, des réponses brèves et parfois en aparté.

Ici, tout indique une difficulté de faire face au public qui conduit même Enzo à se cacher en continue derrière son livre. Cette peur de faire face au public constitue toutefois un apprentissage essentiel du métier de conférencier et ses difficultés ne sont pas plus fortes que celles qu'auraient rencontré d'autres élèves de la classe.

C'est toutefois sa réactivité et sa volonté d'apprentissage qui seront remarquables. Ainsi lors de séances d'analyse de pratiques, je n'hésite pas à lui faire à plusieurs reprises des feedbacks spécifiques sur sa posture : abaisser le livre pour montrer son visage, regarder au moins quelques fois le public pour maintenir un contact visuel, parler un peu plus fort. À ce moment-là, mon souci n'est pas de l'accabler de conseils génériques qui vont davantage le déstabiliser, mais plus de le rassurer, en identifiant quelques astuces en nombre limité et qui me semble correspondre à sa zone proximale de développement. Je ne souhaite donc pas lui faire une analyse exhaustive de sa performance, mais simplement identifier avec lui des petits tours de mains qu'il pourra assez rapidement mettre en place pour augmenter significativement sa performance.

Ce souci que j'ai à son égard est alors lié à deux éléments : d'abord, sa personnalité qui me semble marquée par des difficultés à « encaisser » les critiques, voire à se braquer et à se décourager en invoquant alors une forme de disqualification de l'objet (*De toute façon j'ai plus envie de fait de le faire, c'est pas intéressant !*) sans doute pour sauvegarder son image de soi. Ensuite, une dynamique propre à la classe : il est assez difficile, même pour des pré-adolescents, de présenter un livre et mon souhait est alors de valoriser cette dynamique, ce qui implique donc de valoriser les présentateurs.

Dans les quelques présentations qui vont suivre et où il aura de nouveau à présenter le livre de son choix, Enzo fera preuve d'importants efforts pour changer dans un premier temps des gestes simples. Petit à petit, il montrera son visage et puis de plus en plus il regardera droit devant lui, le public. Plusieurs interpellations, y compris très discrètes pendant ces présentations, tel un souffleur de théâtre, seront nécessaires pour qu'il adopte ces petits gestes. Et l'embarras qu'il affiche alors, à chaque fois que je l'interpelle discrètement en chuchotant et en essayant de le faire le moins régulièrement possible, par exemple pas plus qu'une fois par présentation, montre bien que mes interpellations le poussent dans ses retranchements, car elles l'obligent à court-circuiter ce qui était devenu des automatismes et qui réduisait sensiblement la lisibilité de son discours. Mais malgré la gêne temporaire, Enzo se montrera bien capable par la suite de présenter un sujet tout en regardant droit devant lui.

Ce sont là de tous petits changements en apparence, mais qui ont certainement demandé pour Enzo de grands changements dans sa manière de se voir devant les autres, ce qui donc constitue un changement potentiel immense.

Nous sommes à environ un mois après la rentrée et Enzo ne diminuera pas le nombre de conférences devant la classe. Son centre d'intérêt a toutefois évolué : il est maintenant intéressé par les clips de musique. Après un premier essai réussi d'Emma sur un clip Turc qui paraîtra dans le journal hebdomadaire de la classe au travers de la question sociale qu'elle abordait - le rôle de la femme et les réseaux criminelles - Enzo et d'autres de ses camarades se lanceront dans la présentation de clips musicaux. Les premiers essais sont toutefois laborieux. Comme pour plusieurs de ses camarades, les présentations n'offrent alors pas suffisamment de contenus si bien qu'elles se limitent le plus souvent à une très courte introduction (« *Bonjour à tous, je vais vous présenter le clip X* »), suivi après l'écoute musicale d'une formule générique (« *Merci, j'espère que vous avez aimé !* »). Bien qu'une telle observation puisse laisser penser à une forme de régression des compétences mobilisées dans la dynamique de la classe, je faisais l'hypothèse que de tels allers-retours étaient inévitables dans des dispositifs de libre expression des élèves.

Tout l'enjeu devient alors la manière de réguler de tels aller-retour pour qu'ils se fassent en faveur d'un développement collectif des compétences des élèves. Ainsi, les séances d'analyses de pratique (AP) me permirent de construire des repères in vivo sur des objets sur lesquels je n'avais pas forcément beaucoup d'antériorité !



Ces repères étaient les suivants : commencer par une présentation courte de la vidéo avec l'objectif d'introduire ce qu'on allait présenter sans forcément entrer dans les détails, puis avant ou après le visionnage, dire en quelques phrases ce que contenait la vidéo, ce que l'on pouvait en retenir mais aussi éventuellement ce qui nous avait conduit à faire ce choix.

Enzo, et quelques autres de ses camarades, seront les premiers à tenter de mettre en place ces repères, qui n'étaient pas des injonctions mais davantage des propositions. Les premiers essais resteront toutefois infructueux : présentations toujours réduites à de très courtes introductions et conclusions sans aucun élément sur le contenu de la vidéo. Une variante sera toutefois introduite à un moment donné par Enzo et Emma : la formulation de questions courtes souvent sous la forme de questions fermées : *quel est le titre de la chanson ? Combien de vues ? Combien d'abonnées ?*

Ces questions vont alors se généraliser dans toutes les présentations qui vont suivre par un effet de contagion déjà analysé. La pauvreté grandissante des projets de conférence et leur focalisation excessive sur un seul objet (les clips de chansons de Rap) me font alors décider d'un infléchissement important du dispositif dans sa dimension « libre expression ». J'annonce donc aux élèves le souhait de réduire le nombre de présentation de clips musicaux pour pouvoir prendre plus de temps afin de pouvoir aider chacun, et éventuellement chaque groupe, à mettre sur papier les narrations qui accompagneront ces présentations.

Le temps nécessaire à ces appuis me rendra rapidement incapable de les assurer systématiquement pour tous les groupes, aussi pris dans le feu de l'action, je serai conduit à privilégier deux groupes dirigés par Enzo et Emma, qui seront aussi les plus proactifs. Ces deux élèves viendront ainsi me voir à plusieurs reprises à la fin du cours avec des idées claires de conférences et des petits textes supports. Je faisais ainsi le point en 5 minutes avec eux, quitte à amender certains éléments et à en préciser d'autres. Je compris petit à petit que ces courts moments d'appui permettaient à ces élèves de construire quelque chose de fondamental dans une présentation : un *capital narratif* nécessaire et suffisant.

Ici, j'appelle *capital narratif* cette capacité à donner vie à un objet, à présenter dynamiquement ce qui se joue dans cet objet et dans son rapport

personnel avec cet objet. Il s'agit en quelques sortes d'une « mise en bouche » pour introduire un sujet, et plus globalement la narration implique dans cette présentation de jouer de multiples effets de transition en utilisant notamment des mots connecteurs (*tout d'abord, je vais vous montrer ça, ...*) mais aussi de soigner les enchaînements des idées ou encore d'anticiper les effets attendus sur l'auditoire.

Si peu à peu ces compétences de haut niveau sont maîtrisées par les conférenciers devenus experts à leur tour, la densité des nécessaires entraînements d'une part et la construction progressive et partagée de ces repères d'autre part, constituaient la feuille de route de l'enseignant. Ainsi en aidant Enzo et Emma à préparer leur narration, je les aidais à développer ce « capital narratif » et ils m'aidaient en retour à mieux comprendre ce que le métier de conférencier contenait comme capacitation.

Enzo terminera ainsi le trimestre par une maîtrise progressive de ce capital narratif avec des repères qu'il aura pris le temps de construire avec moi et ses camarades. Ses introductions et ses transitions seront de plus en plus explicites et dynamiques. Ce qui me frappera à la fin du trimestre sera l'aisance avec laquelle il accomplira ces gestes, preuve d'un véritable apprentissage.

Partie 2. Vers l'identification d'effets thérapeutiques des dispositifs de pédagogie active pour des élèves dits « fragiles »

Ces quatre monographies permettent d'identifier plusieurs variables qui démontrent l'effet des dispositifs de pédagogie active (DPA) pour les élèves concernés. Ces effets ont une dimension thérapeutique en ce qu'ils construisent chez les élèves une empathie qui leur permettent de faire attention, de prendre soin des autres, par leur propre acte.

Ces effets touchent donc au rapport à soi, aux autres, et à l'école, trois rapports qui se trouvent « bouleversés », ce qui est porteur de micro-changement significatifs susceptibles de produire des résiliences structurelles à la condition d'une exposition suffisante aux DPA.

Effet n°1 : un repositionnement comportemental

Ces monographies montrent systématiquement des comportements d'élèves qui surprennent au départ, que ce soit par leur caractère extrême voire hostile notamment du point de vue de l'école en tant qu'Institution. Pourtant, il est tout autant extrême de constater la profondeur de certains repositionnements qui témoignent d'une véritable bascule dans les comportements.

Ici, le terme de « repositionnement » semble bien être le plus adéquat pour évoquer les transformations en question. En effet, il y a bien chez les élèves un processus de re-positionnement, c'est-à-dire de ré-adaptation, de recentrage voire de ré-orientation. Ce re-positionnement est stratégique en ce qu'il constitue une réponse volontaire dans un contexte spécifique : ici, il s'agit de la mise en place des DPA et le processus d'appropriation de ces dispositifs par la classe. De fait, le lien de causalité tant cherché et difficile à

démontrer, semble en réalité couler de source : le comportement des élèves se repositionne face aux DPA, et surtout face aux contraintes qui leurs sont inhérents.

Les exemples tirés des monographies sont très démonstratifs :

Chez Emma, au départ, ce qui étonne dans son comportement est sa dimension fortement déviante, avec par exemple l'expression brutale d'émotions (dégoût, colère) ou encore une posture globalement inadéquate (déplacement bruyant, interruption de parole, question inadaptée aux adultes). Cependant, progressivement, un changement notable est visible dans son comportement au fil des semaines puisqu'elle démontrera une capacité remarquable à valoriser les efforts des autres dans les réunions de coopérative (RC). Elle finira aussi par vouloir se responsabiliser pour être le chef du suivi des comportements, travail qu'elle fera de manière très sérieuse (voir monographie). Surtout, son implication dans les activités de la classe sera colossale : travail intense autour des fichiers auto-correctifs qui lui permettront de prendre des semaines d'avance sur ses plans de travail hebdomadaires, grande diversité de conférences faites devant la classe et de textes libres publiés dans le journal.

Ici, le changement de contexte qui est commun au repositionnement comportemental d'Emma est toujours le même : la mise en place des DPA dont les contraintes et les possibilités d'agir seront pleinement investies par Emma. Ainsi, c'est du fait des contraintes liées aux règles de prise de parole dans les séances d'analyses de pratiques (AP) des conférences et au sein des RC - chaque élève qui souhaite prendre la parole doit le faire pour aider son camarade à mieux faire - qu'Emma va petit à petit développer ce qui constituera progressivement un véritable tour de main à savoir sa stratégie de feedback en deux temps pour amortir le contenu de sa pensée profonde par une première pensée plus douce et généralement positive (voir monographie d'Emma).

De plus, les monographies de Mathis et d'Emma montrent bien que ce sont les contraintes des deux dispositifs précités (RC et séances d'AP) à savoir être bienveillant, se soucier de l'autre, et éviter les retours négatifs et irrespectueux qui ont conduit ces deux élèves, chacun d'une façon singulière, à apprendre à faire un feedback constructif.

Il est aussi visible à travers les témoignages que les repositionnements ne sont pas non plus des changements qui sont par nature fixes et terminés. Au contraire, ces changements sont provisoires et sont toujours à prendre dans une dynamique de développement que les DPA contribuent à accompagner. Chez Matis, il est bien visible que si la RC et les séances d'AP lui ont permis d'apprendre à faire un feedback constructif, en même temps, appliquer cette compétence à lui-même en essayant d'inhiber ses propres réactions de violence dans les situations d'injustice qu'il le concerne aurait demandé une implication renforcée dans la fonction même de la RC.

Que ce soit pour Emma, et aussi pour les autres élèves, les DPA semblent donc avoir un impact significatif sur le comportement en classe étant donné la nature des contraintes qui leur sont inhérentes et qui conduisent ces élèves à se repositionner et à mieux s'intégrer.

Dans cette expérience de classe avec des 6^{ème} SEGPA, même limitée à un trimestre scolaire, les conférences semblent notamment être devenues un dispositif particulièrement puissant étant donné le fort degré de liberté donné aux élèves, et l'impact sur leur acte-pouvoir c'est-à-dire sur leur capacité à se réapproprier leur puissance d'agir pour la mettre au service des autres, de la classe, voire de l'école mais aussi et surtout d'eux-mêmes car ils restent au centre de l'activité. Pour chaque élève, les conférences deviennent progressivement un espace où chacun peut reconstruire sa relation avec lui-même et les autres. Elles offrent une liberté d'expression et une prise de pouvoir sur son rôle d'élève. Ce nouvel espace permet alors de se sentir valorisé, écouté et impliqué dans la classe, une expérience peut être inédite pour beaucoup, et qui est très visible dans l'expérience d'Ethan, d'Emma ou encore d'Enzo.

En même temps, ces monographies indiquent que le degré d'appropriation des élèves reste conditionné par une implication de l'enseignant qui doit être stratégique. Ainsi la « part du maître » réside alors dans un apport de repères méthodologiques sur les gestes du présentateur-conférencier, repères qui doivent alors être le plus possible formulés sur la base des témoignages des élèves eux-mêmes (dans le cadre d'une reformulation de témoignages au cours d'une séance d'analyses de pratiques notamment), et de préférence après la présentation en question donc dans un temps d'analyse à posteriori.

Pour résumer, la part de l'enseignant devrait résider dans un apport significatif au cours d'un temps d'analyse à posteriori et moins dans le cadre d'une impulsion à priori qui pourrait davantage désinciter les initiatives novatrices et « hors cadre » et conduire de fait à un appauvrissement du dispositif. Cette implication retenue de l'enseignant peut avoir un prix, notamment les dérives et des phénomènes de standardisation par imitation (l'exemple des clips) des présentations dès lors qu'on laisse aux élèves la possibilité de choisir leur sujet. Pourtant, face à de tels phénomènes, c'est l'effort de régulation mené en première ligne par l'enseignant qui devient essentiel, notamment pour analyser le phénomène et proposer des pistes additionnelles sous forme non pas d'injonction mais de propositions. C'est alors cette impulsion utilisée par les élèves, avec les aléas que cela contient, qui est alors la condition sine qua non de l'efficacité des conférences sur le développement des compétences des élèves.

Effet n°2 : un développement de l'empathie et de la confiance sociale

Les nombreux repositionnements comportementaux des élèves sont finalement centrés sur le développement de l'empathie et de la confiance sociale, une compétence essentielle pour l'intégration en société.

Un indicateur fort de ces changements est visible dans le développement progressif d'une compétence clé : l'apprentissage des feedbacks constructifs dans le cadre des réunions de coopérative (RC) et des temps d'analyse de pratiques des conférences. Ainsi, les monographies de Mathis et d'Emma montrent bien que ce sont les contraintes des deux dispositifs (être bienveillant, se soucier de l'autre, et éviter les retours négatifs et irrespectueux) qui implique de la part des élèves d'apprendre à faire un feedback constructif, ce qui passera pour chacun par des techniques, des tours de main qui pourront être très diversifiés. En retour, cet apprentissage a un effet profond sur les relations et les interactions sociales car il implique un effort de structurer ses réponses de manière à faire attention à l'autre, à veiller sur lui. C'est cet aspect contraignant du dispositif qui permet alors en retour de développer l'empathie et le respect des autres.

En même temps, les réunions de coopérative semblent constituer à elles seules un espace très puissant pour construire de la confiance sociale, puisque chaque élève est amené à comprendre que les autres sont là pour lui, et que le changement d'attitude de l'un est bien l'affaire de tous. C'est en cela que les réunions de coopérative permettent à Emma et à Ethan de prendre conscience des limites de leurs comportements et des conséquences de leurs actions sur les autres, en particulier dans le cas des tentatives de harcèlement d'Emma envers Louis. Au final, c'est l'observation et la prise de conscience collective de ces phénomènes, souvent insidieux, qui jouent un rôle thérapeutique dans la gestion des comportements.

Mais la réunion de coopérative n'est pas le seul espace qui a permis dans les trajectoires documentées de construire de l'empathie et de la confiance sociale. Le travail en autonomie sur les fichiers autocorrectifs a permis aux élèves dans de nombreuses occasions de mieux organiser leur travail et de libérer du temps pour aider les autres. Dans les exemples documentés, le comportement d'Ethan face à Louis était révélateur d'un fait inédit : Ethan n'est plus « dépassé » par le travail, il s'entraîne sur des exercices qui correspondent à son niveau. Il est donc en réussite, et il prend même de l'avance sur son plan de travail. Il se rend alors compte que son camarade Louis, qu'il avait humilié la semaine précédente, est en difficulté, et c'est alors naturellement qu'il propose de l'aider pour les exercices ensemble. Ce comportement n'a toutefois rien de naturel : il est produit par le dispositif, car ici, c'est parce qu'Ethan n'est plus en échec qu'il peut alors de nouveau se mettre à aider les autres.

Les conférences constituent elles aussi des espaces intéressants puisqu'il est très visible que la participation même au sein de cet espace a été en elle-même génératrice d'effets puissants sur le rapport à soi et aux autres de chacun des élèves. Pour Ethan, qui maîtrisait bien certains des gestes du conférencier, sa participation aux conférences a été vectrice d'un meilleur rapport aux autres, en comparaison de ses relations dégradées avec le groupe suite à ses multiples tentatives de provocation et de perturbation ayant au fil du temps généré un ras-le-bol collectif. Pour Enzo, l'enjeu était tout autre. C'était d'abord un combat contre lui-même pour changer la perception qu'il avait du regard des autres sur lui. Pour cela, il a dû apprendre à regarder le public et ne plus se cacher avec des objets intermédiaires. Pour

tous les élèves, les conférences sont aussi le lieu d'une mise à nue individuelle : on présente ses centres d'intérêts, son intimité, et si on ne possède pas les gestes qu'il faut pour bien se présenter, la mise à nue est d'autant plus intensément vécue. Mais là-encore, ce sont les contraintes du dispositif qui servent de bouée de sauvetage : comme les élèves doivent apprendre à faire des retours bienveillants, cette mise à nue devient de moins en moins difficile pour les élèves craintifs et c'est alors que l'espace de présentation peut devenir un véritable espace de reconnaissance sociale. Chaque élève qui passe est alors en situation de comprendre que les autres l'écoutent et reconnaissent la singularité du message que qu'il est venu leur apporter.

Effet n°3 : un développement de l'implication et de la responsabilisation au service du groupe

Dans certains cas, il semble que le groupe devienne tellement porteur de bienfaits qu'il conduit certains individus à développer une implication accrue au service de ce même groupe. C'est ici probablement l'aspect ultime de la dimension thérapeutique des DPA : le groupe devient tellement porteur de sens pour l'individu qu'il est alors conduit à se responsabiliser pour se mettre au service de ce même groupe et contribuer à son développement.

Aucun exemple ne peut être plus démonstratif que le repositionnement d'Emma avec, dans les dernières semaines, un rôle de plus en plus actif qu'elle prendra pour faire respecter les règles de la classe. Sa responsabilisation et le sérieux qu'elle démontrera dans le remplissage de la fiche de suivi atteste à elle seule d'un changement de perception et d'attitude envers son rôle au sein du groupe.

Au final, les DPA semblent bien agir comme des catalyseurs pour le changement chez les élèves, offrant des opportunités de croissance personnelle, de repositionnement social et d'acquisition de compétences interpersonnelles. Ces variables démontrent comment ces méthodes pédagogiques ont un effet thérapeutique en favorisant le développement

personnel et social des élèves, dans une dynamique restaurée d'individuation¹⁵.

Elles semblent alors être des leviers puissants pour construire un effet école en défaveur de la reproduction des inégalités sociales.

¹⁵ Bernard Stiegler, 2008, prendre soin de la jeunesse et des générations.

Bibliographie

Stiegler, B. (2008). Prendre soin de la jeunesse et des générations.

Gilligan, C. (1982). In a Different Voice.

Oury, F., & Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Maspero.

Pain, J. (année non spécifiée). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle.

Mendel, G., Westfield, M., & Roman, P. (1993). *Vers l'entreprise démocratique, Le récit d'une expérience pionnière*. Éditions La découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, Paris XIIIe, p. 190-192.

Annexe – Note N°1

La pédagogie institutionnelle est une approche éducative qui met l'accent sur l'importance de l'institution (c'est-à-dire l'école ou toute autre structure éducative) dans le processus d'apprentissage. Elle a été développée par Fernand Oury (1920-1998), un psychopédagogue français, et René Vasquez son collaborateur. Ensemble, Oury et Vasquez ont contribué à la diffusion de la pédagogie institutionnelle en France et au-delà, influençant la réflexion sur les approches éducatives et la manière dont l'école peut être conçue pour favoriser un apprentissage plus dynamique, participatif et adapté aux besoins individuels des élèves.

Voici quelques principes clés de la pédagogie institutionnelle :

1. **La coéducation** : Les élèves sont considérés comme des acteurs actifs dans leur propre apprentissage. L'idée est de favoriser la participation, l'expression et la responsabilisation des élèves dans le cadre institutionnel.
2. **La personnalisation de l'enseignement** : La pédagogie institutionnelle reconnaît la diversité des élèves et vise à adapter l'enseignement aux besoins individuels de chaque apprenant. Cela peut impliquer des approches différenciées, des méthodes d'enseignement flexibles et des dispositifs pédagogiques variés.
3. **La démocratie participative** : Les principes démocratiques sont encouragés au sein de l'institution éducative. Les élèves sont invités à participer aux décisions concernant leur environnement d'apprentissage, ce qui peut favoriser un sentiment de responsabilité et de communauté.
4. **La remise en question de l'autorité traditionnelle** : La pédagogie institutionnelle remet en question la notion traditionnelle de l'autorité en encourageant une relation plus horizontale entre les enseignants et les élèves. Il s'agit de favoriser le dialogue, l'écoute mutuelle et la collaboration.
5. **L'importance du groupe** : Le groupe classe est considéré comme un élément clé de l'apprentissage. Les interactions sociales au sein du groupe sont valorisées, et les enseignants

cherchent à créer un environnement où les élèves peuvent apprendre les uns des autres.

6. **L'analyse des pratiques** : Les enseignants pratiquant la pédagogie institutionnelle sont encouragés à réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques et à les ajuster en fonction des besoins des élèves.

Il est important de noter que la pédagogie institutionnelle peut être mise en œuvre de différentes manières selon les contextes éducatifs et les besoins spécifiques des élèves. Cette approche vise à créer un environnement éducatif qui favorise le développement global des apprenants et les prépare à être des citoyens actifs et responsables.

Ce courant pédagogique a eu une grande influence notamment sur l'enseignement adapté en France.

Brian Begue, né sur l'île de la Réunion en 1992, est analyste des politiques publiques. Il a notamment participé en qualité de consultant pour l'UNESCO à un vaste programme de pilotage de la qualité de



l'éducation dans huit pays d'Afrique subsaharienne francophone entre 2018 et 2021. Ses recherches sur l'accompagnement au changement et la clinique de l'activité professionnelle l'ont conduit à explorer les conditions concrètes d'exercice du métier d'enseignant en France à l'école primaire et au collège, en exerçant ces fonctions au titre d'une véritable immersion sur le terrain au cours des années 2021-2023.