

**UNIVERSITÉ SAINT JOSEPH
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**VERS UNE ÉDUCATION UNITAIRE DES ÉLÈVES
PAR UN DÉPASSEMENT DES DIVISIONS
CONCEPTUELLES, COMPORTEMENTALES ET ORGANISATIONNELLES
DE L'INSTITUTION SCOLAIRE**

**De la juxtaposition à la synthèse de la vie scolaire et de l'enseignement
facilitant une réussite scolaire conjointe au développement personnel**

*Étude effectuée dans des collèges beyrouthins francophones, d'enseignement général, privés, homologués-partenaires
et dans des collèges parisiens sous contrat d'association avec l'État, dans des classes de 4^e et 3^e*

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Préparée par
Brigitte AOUN BADARO

Comité de direction
**Docteur Bernard DANTIER, Maître de conférences-Institut Supérieur de Pédagogie-
Faculté d'éducation-Institut Catholique de Paris
Professeur Fadi EL-HAGE,
Ex-Doyen Faculté des Sciences de l'éducation-Université Saint Joseph de Beyrouth
Délégué du Recteur- Centre de Formation Professionnelle
Détenteur de la chaire de l'Éducation à l'Écocitoyenneté et au Développement Durable**

Membres du jury
**Président du jury : Professeur Patricia RACHED,
Doyen Faculté des Sciences de l'éducation-Université Saint Joseph de Beyrouth
Rapporteur : Professeur HDR Augustin MUTUALE,
Doyen Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'éducation-Institut Catholique de Paris
Directeur du cycle doctoral
Rapporteur : Professeur Georges NAHAS,
Vice-Recteur Université Balamand (Beyrouth)**

Beyrouth
Année universitaire 2018 - 2019

RÉSUMÉ - SUMMARY

Cette étude comparative entre des collèges parisiens et, au Liban, des établissements homologués-partenaires, indique que plus de 60% des collégiens sont dans l'attente d'une prise en considération globale, tenant compte de leur personnalité, donc de leur complexité et de leur unicité. Or, actuellement, dans le système éducatif français, en France, le collège s'organise autour d'un dispositif d'enseignement se considérant comme la partie « noble » de l'institution scolaire et d'un dispositif de vie scolaire distinct, responsable de l'éducation des élèves, considéré par une majorité du corps professoral comme étant au service de la vie académique et qui pâtit encore de l'héritage de la surveillance générale. Parallèlement, au Liban, les enseignants se ressentent plus spontanément éducateurs et l'entité vie scolaire n'existe pas en tant que telle. Ses responsabilités sont vues, d'après les représentations des élèves, des parents et des acteurs éducatifs, comme étant réparties entre des personnels occupant des fonctions aussi diverses que les responsables de cycles, professeurs, psychologues, responsables d'orientation, aumôniers ou membres de la direction. Dans cette deuxième configuration, les représentations sur la vie scolaire apparaissent plus favorables à cette structure. Par ailleurs, les collégiens enquêtés énumèrent des attitudes d'acteurs éducatifs bénéfiques à leur réussite scolaire et leur développement personnel et en mettent d'autres en cause, comme freins à ces objectifs. De leur côté, tout en admettant l'existence de comportements nuisibles et d'autres adéquats, les acteurs éducatifs incriminent à plus de 80% des causes idiosyncrasiques ou extrascolaires comme facteurs de l'échec scolaire. Par suite, une prise de conscience et une responsabilisation sont nécessaires à la fois de la part des jeunes et des adultes et la façon d'appréhender l'élève doit changer. C'est pourquoi, cette étude préconise la mise en place d'un dispositif de synthèse éducative, mené par un synthétiseur éducatif, favorisant le dépassement des divisions conceptuelles, comportementales et organisationnelles dans l'institution scolaire. Or, selon les collèges, les conditions d'une synthèse éducative sont amplifiées ou restreintes. En conséquence, une conduite du changement apparaît indispensable pour faire évoluer l'École.

Mots clés : vie scolaire, réussite scolaire, pédagogie, développement personnel, complexité, synthèse éducative, conduite du changement

Towards unitary education of pupils by obliterating conceptual, behavioral and organizational divisions of the scholastic institution

From the juxtaposition to the synthesis of school life and teaching,
facilitating joint academic success and personal development

This comparative study between Parisian colleges and partner-accredited institutions in Lebanon indicates that over 60% of middle-school students are looking for a holistic consideration, taking into account their personality, and, therefore, their complexity and their uniqueness. However, in the current French education system, middle school is organized around (i) a teaching entity that considers itself as the "noble" part of school and (ii) a distinct school-life entity in charge of student education, considered by a majority of the faculty as an academic-life support, bearing the legacy of its previous "general supervision" role. Meanwhile, in Lebanon, teachers view themselves spontaneously as educators, and the school life entity does not exist as such. The latter's roles are seen by the students, parents, and educational players as being distributed among staff in positions as diverse as cycle leaders, psychologists, guidance officers, chaplains and management. In this second configuration, representations of school life appear more favorable to this system. In addition, surveyed college students listed some attitudes of educational actors which are beneficial to their academic success and their personal development, and put some others in question as obstacles to these objectives. For their part – while admitting the existence of both harmful and adequate behaviors – educational players incriminate over 80% of idiosyncratic or extracurricular causes as factors of academic failure. As a result, awareness and empowerment are needed both by young people and adults, and the way to apprehend the student must change. Consequently, this study recommends the implementation of a system of educational synthesis, led by an educational "manager", promoting the overcoming of conceptual, behavioral and organizational divisions in the school. However, according to the middle schools, the conditions of an educational synthesis may be amplified or restricted. As a result, change management is essential to change the School.

Key words: school life, academic success, pedagogy, personal development, complexity, educational synthesis, change management

À mon père
qui, il y a 15 ans déjà, m'appelait « toi, le docteur en Sciences de l'éducation » et qui aurait été si fier,

À ma mère
qui, du haut de ses 81 printemps, a assuré la relecture de cette thèse,

À mon directeur de thèse, Bernard Dantier,
qui a réussi, en 5 ans et demi, à faire d'une mère de famille, un docteur en Sciences de l'éducation

Pour inciter à la réflexion...¹

Si je veux réussir
à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est
et commencer là, justement là.

Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
quand il pense pouvoir aider les autres.

Pour aider un être,
je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.

Si je n'y parviens pas,
il ne sert à rien
que je sois plus capable et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer
ce que je sais,
c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre
plutôt que l'aider.

Tout soutien commence avec humilité
devant celui que je veux accompagner ;
et c'est pourquoi, je dois comprendre
qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir.

Si je n'y arrive pas,
je ne puis aider l'autre.

Kierkegaard

¹ « Pour inciter à la réflexion », « Aus Den Tiefen Der Reflexion », Kierkegaard, Primary Source Edition, Nabu Press, 15 mars 2014

REMERCIEMENTS

L'élan de solidarité que cette thèse a soulevé atteste, une fois de plus, que l'union fait la force et que l'optimisme est toujours porteur. Pour avoir rendu cette étude possible,

Ma reconnaissance infinie et mon admiration sans faille vont à Bernard Dantier, mon directeur de recherche qui, au-delà de toute sa science dont il m'a si généreusement fait bénéficier, a été pour moi l'exemple même du chercheur en tant qu'homme de savoir et homme de cœur. Bernard Dantier m'a fait confiance et ouvert la voie des études en Sciences de l'éducation. Il m'a accompagnée depuis le Master et jusqu'à l'obtention de mon Doctorat. Grâce à lui, s'est accomplie la part qui manquait à mon développement personnel.

Un énorme merci à l'autre membre de mon comité de direction, Fadi El-Hage qui, en tant que doyen de la Faculté des Sciences de l'éducation, avait bien voulu m'accueillir au sein de l'Université Saint Joseph, puis m'a apporté son concours de manière si judicieuse et efficace.

Je tiens à remercier, de façon très appuyée, Patricia Rached, actuelle doyen de la FSÉdu de l'USJ et Yvette Gharib, coordinatrice de l'Unité du Doctorat, pour leur présence bienveillante et leur réactivité en toute circonstance.

Je remercie du fond du cœur Augustin Mutuale, vice-doyen et futur doyen (élu) de l'Institut Supérieur de Pédagogie – Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris pour son humanité, son altruisme et sa sollicitude jamais démentis.

Mes plus vifs remerciements vont aux chefs d'établissement, aux directeurs et au vice-recteur qui ont accepté de coopérer pour les besoins de mon enquête ainsi qu'aux responsables de cycles, CPE ou préfets et à tous les acteurs du système éducatif que j'ai côtoyés dans les institutions scolaires, notamment les enseignants et membres de la vie scolaire. Les échanges avec eux ont été une véritable source d'enrichissement pour moi. Un immense merci à Jean, Nada, Corinne, Jihad et Sébastien de m'avoir présentée à eux. Je remercie aussi chaleureusement Hélène, Paola, Claudine et Mona !

C'est avec force et insistance que je tiens à dire merci à tous les collégiens qui se sont investis dans mon investigation. Leur implication et leur spontanéité m'ont été d'un apport considérable.

Grand merci à mes élèves qui m'ont élevée et fait grandir et à leurs parents qui me les ont confiés. J'ai tant appris grâce à eux.

Je pense à mon mari Charles, à mes enfants chéris Henri et Paul, à ma belle-fille Pauline et au petit bout de chou en devenir. Embarqués avec moi dans un voyage prenant parfois l'allure d'une vraie galère, ils m'ont courageusement accompagnée et soutenue de toute la force de leur amour : jamais, sans eux, je ne serais parvenue à accoster avec succès à bon port. Qu'ils reçoivent toute l'expression de ma gratitude attendrie.

Comment ne pas remercier avec une profonde émotion mes parents (merci ma petite maman chérie !), mes soutiens actifs Anne-Marie, Christiane, Pierre, Clara, Catherine, Claude, Danièle, Mona, Roger et Alhane, ainsi que mes soutiens moraux tante Marie, Nouhad, Benoît, Céline, Marc, Hiame, Victoria, Larry et toute ma grande famille et mes précieux amis. Ils ont tous cru en moi et me l'ont montré. Je pense à chacun d'eux, même s'il est impossible de les nommer, ici, individuellement.

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, Brigitte Aoun Badaro, certifie être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sous toutes les formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur. En conséquence, je déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux, empruntés à d'autres œuvres et je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé - summary	II
Remerciements	IV
Lettre d'engagement de non Plagiat.....	V
Liste des figures et cartes	VII
Liste des tableaux.....	X
AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION : De la nécessité de réorganiser le système éducatif par une éducation unitaire des élèves facilitant une réussite scolaire conjointe au développement personnel.....	1
PARTIE I: CADRE THÉORIQUE : Des justifications et des méthodes pour l'évolution de l'institution scolaire	18
1- Chapitre 1: Pour proposer une évolution de l'institution scolaire, l'étude des modifications incessantes de la pensée collective, des paradigmes et des systèmes d'éducation.....	20
1.1 L'évolution de la conception de l'éducation et ses répercussions sur les systèmes éducatifs passés et présents	21
1.1.1 Qu'est-ce que l'éducation ?.....	21
1.1.2 Comment se transforment les systèmes éducatifs en lien avec l'évolution de la conception et de la pratique de l'éducation ?	25
1.1.3 Des institutions parallèles s'opposant aux systèmes éducatifs traditionnels.....	29
1.2 La justification de l'évolution permanente des conceptions de l'éducation, de l'instruction et des systèmes éducatifs	34
1.2.1 L'évolution des pensées scientifique et collective, les changements d'épistémès et leurs répercussions sur les systèmes éducatifs.....	34
1.2.2 L'évolution de paradigmes qui se complètent ou s'opposent dans l'analyse du fonctionnement des systèmes éducatifs.....	39
2 Chapitre 2: Pour proposer une nouvelle organisation,l'étude de la multiplication des dispositifs d'adaptation aux besoins des élèves.....	43
2.1 L'échec scolaire et sa remédiation pédagogique, une thématique récente, entraînant un changement des normes et objectifs scolaires.....	45

2.2	Des dispositifs voulus comme étant de plus en plus diversifiés et individualisés	47
2.3	Le dispositif de la vie scolaire : Une adaptation de plus aux besoins des élèves	52
3	Chapitre 3 : Pour proposer une synthèse éducative, une initiation à la pensée complexe et son application au fonctionnement des organisations	61
3.1	Les principes de la pensée complexe : Une augmentation des interactions et de la communication au sein de systèmes.....	62
3.2	La cybernétique, technique de développement des systèmes par une autonomie basée sur l'autorégulation et la lutte contre l'entropie	67
3.3	La systémique ou l'universalité de fonctionnement des systèmes et son application aux organisations, avec les modèles cybernétiques de Weiner et Le Moigne développés par Dantier	70
3.4	L'application, à l'institution scolaire, des modèles cybernétique et systémique, pour une meilleure adaptation aux besoins des élèves	73
3.5	Les théories de l'apprentissage et leur degré de compatibilité avec la pensée complexe.....	74
4	Chapitre 4 : Pour la conduite du changement dans l'institution scolaire, l'étude de la sociologie des organisations	78
4.1	L'institution scolaire, une organisation soumise au mécanisme et à l'autorité.....	80
4.2	L'étude des relations interpersonnelles, dans les organisations, en vue du changement : les principes de l'action collective et leur incidence sur la motivation et le freinage.....	82
PARTIE II : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : Une enquête caractérisée par sa diversité et sa complexité.....		100
5	Chapitre 5 : De l'analyse des hypothèses et des méthodes et outils de l'enquête à l'opérationnalisation de l'étude	101
5.1	Le développement des hypothèses spéculant sur la perfectibilité de l'institution scolaire par une synthèse de l'enseignement et de la vie scolaire.....	102
5.1.1	Des variables en lien avec des facteurs structurels, organisationnels, conceptuels et comportementaux et leurs effets sur les élèves.....	105
5.1.2	Des hypothèses compatibles avec les textes officiels et les réalités du champ d'investigation.....	109
5.2	Le choix de méthodes et d'outils d'observation complémentaires.....	110

5.2.2	Du positivisme au constructivisme : une posture épistémologique pragmatique à dominante qualitative et explicative	110
5.2.3	De l'individualisme méthodologique à l'holisme : le choix de l'interactionnisme	112
5.2.4	De l'observation directe aux observations indirecte et participante :des moyens qui se complètent	115
5.3	Le choix d'un terrain bipolaire.....	118
5.4	Le choix des techniques de recueil des données et d'analyse de contenu	127
5.4	Une progression dans le test des hypothèses qui tient compte du point de vue des élèves	137
5.5	Les principes éthiques adoptés : des demandes d'autorisation au respect du protocole	138
5.6	Les limites imposées par le terrain d'enquête et sa population.....	138
PARTIE III : RÉSULTATS ET DISCUSSION : Des disparités dans la capacité des collègues à assurer une synthèse éducative		141
6-	Chapitre 6 : En adéquation avec la pensée complexe, des élèves en attente d'un encadrement qui tienne compte de leur globalité.....	142
6.1	Des facteurs extrascolaires de l'échec scolaire qui se profilent dès les informations préliminaires	143
6.2	Des élèves qui réclament l'adéquation des conceptions et pratiques d'un acteur éducatif avec leurs attentes de prise en charge globale.....	149
6.3	Le paradigme écologique et les théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques, pratiqués dans le dispositif de synthèse, compatibles avec l'unicité et la complexité des élèves.....	154
7-	Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel	158
7.1	Des représentations d'élèves qui font part d'indicateurs du développement personnel impactant leur réussite scolaire	159
7.2	Une observation directe et un focus groupe dans une structure où les élèves se sentent plutôt bien mais manquent d'épanouissement et d'aide à la réussite scolaire.....	171
7.3	Une observation directe et un focus groupe dans des institutions qui obtiennent des résultats relativement comparables malgré des publics et profils hétérogènes.....	176
7.4	Une observation directe et un focus groupe dans des collèges de même obédience mais dont les priorités et les incomplétudes ne sont pas toutes superposables	184

7.5	La synthèse de la vie scolaire et de la vie académique, réalisée par le dispositif de synthèse, compatible avec l'unicité et la complexité des élèves	192
8-	Chapitre 8 : des élèves dont les représentations rapprochent les fonctions	197
	de la vie scolaire et des enseignements	197
8.1	Une vie scolaire pouvant être perçue par les jeunes enquêtés comme un dispositif qui dépasse les limites indiquées par les textes	198
8.2	Une structure des enseignements souhaitée par les jeunes enquêtés comme un dispositif qui englobe instruction, méthodes pédagogiques et éducation	214
8.3	Les paradigmes dits pédagogiques, appliqués dans le dispositif de synthèse, compatibles avec l'unicité et la complexité des élèves	225
9-	Chapitre 9 : des élèves qui décloisonnent les dispositifs de leurs collègues au-delà de la vie scolaire et des enseignements	231
9.1	Des fonctions communes attribuées, par les jeunes enquêtés, à différents dispositifs dans les collèges	232
9.2	Propositions d'amélioration de l'institution scolaire confiées par les élèves, à intégrer dans la synthèse éducative.....	246
9.3	Au-delà de leur complexité, l'unification des élèves et des savoirs visée par le dispositif de synthèse	251
10-	Chapitre 10 : Selon les collèges, une inégale aptitude des chefs d'établissement.....	259
	à adhérer à un dispositif de synthèse éducative.....	259
10.1	Une enquête perturbante et perturbée entre facilitation, obstruction, motivation et démobilisation, présage de l'aptitude des collèges à évoluer	261
10.2	Des observations directe et indirecte étendues et des entretiens avec des chefs d'établissement confortant une inégale capacité des collèges à édifier un dispositif de synthèse	268
10.2.1	Trois collèges aux frontières plus ou moins hermétiques	268
10.2.2	Deux collèges présentant un clivage au niveau des élèves, tandis que les chefs d'établissement ne manquent pas de multiplier les moyens de prise en charge	275
10.2.3	Trois collèges où la bienveillance est de mise mais où le service de la vie scolaire est explicitement disjoint de celui des enseignements.....	284
10.2.4	Deux collèges où sont mises en pratique des facettes primordiales du dispositif de synthèse.....	290

11- Chapitre 11 : Selon les collèges, des conceptions et pratiques d'acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative.....	297
11.1 Des acteurs éducatifs plus ou moins motivés et attachés à leurs institutions	298
11.2 Des acteurs éducatifs dont les conceptions ne rejoignent que partiellement celles des élèves	305
11.2.1. Des avis divergents sur les pratiques d'enseignants et la nécessité de leur confier un rôle éducatif	305
11.2.2. Des avis divergents sur la vie scolaire et ses relations avec le corps enseignant.....	311
11.3 Des acteurs éducatifs plus ou moins satisfaits de leurs conditions de travail et diversement conscients de la nécessité du changement	323
11.3.1 Une division vie scolaire, vie académique plus ou moins approuvée par les acteurs éducatifs	323
11.3.2 Des acteurs éducatifs d'autres dispositifs que les enseignements et la vie scolaire impliqués dans l'éducation et l'épanouissement des élèves	328
11.3.3 Une organisation des collèges plus ou moins favorable à une synthèse éducative.....	333
11.4 Le point de vue mitigé des parents, à la fois acteurs éducatifs et usagers de l'institution scolaire	340
12- Chapitre 12 : Des collèges plus ou moins éloignés ou proches de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative.....	346
12.1 Des collèges classés en fonction de leur éloignement de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative.....	347
12.1.1 Des établissements que des défaillances majeures éloignent de l'idéaltype	349
12.1.2 Des établissements qui, malgré des déficiences, appliquent, à des degrés divers et avec plus ou moins de succès, des aspects de la synthèse éducative	362
12.1.3 Un établissement dont le fonctionnement se rapproche de celui de l'idéaltype	381
12.2 La conduite du changement dans les organisations, pour réduire les freins et augmenter l'adhésion.....	392
13 Chapitre 13 : Vers une approche de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative.....	403
13.1 L'idéaltype du dispositif de synthèse vu sous l'angle de la systémique et de la cybernétique	404
13.2 L'idéaltype du dispositif de synthèse est polymorphe et polyvalent	409
13.2.1 Un dispositif de synthèse sous forme de remédiations individualisées au sein d'un collège.....	409

13.2.2	Un dispositif de synthèse sous forme de projet de responsabilisation de groupe dans un collège	415
13.2.3	Un dispositif de synthèse sous forme de formation continue ou de travail réflexif	419
13.2.4	Un dispositif de synthèse sous forme de remédiations individualisées hors cadre scolaire	421
13.3	L'idéaltype du dispositif de synthèse repose sur cinq piliers et des principes de base	425
13.3.1	Une synthèse dépassant les divisions comportementales et valable dès la petite enfance.....	426
13.3.2	Une synthèse dépassant les divisions conceptuelles et organisationnelles	433
CONCLUSION : Vers une mise en place du dispositif de synthèse éducative		442
SUPPLÉMENT : Un dispositif de synthèse, pour quoi faire ? Comment faire ? (Premières étapes).....		454
RÉFÉRENCES DE LA THÈSE.....		460

LISTE DES FIGURES ET CARTES

Figure 1 : Effet attendu par la synthèse éducative : Facilitation d'une réussite scolaire conjointe au développement personnel.....	5
Figure 2 : Faits paradoxaux et questionnements autour de la persistance de l'échec scolaire	12
Figure 3 : Axes du champ théorique et de la discussion : De l'échec scolaire à la conduite du changement	19
Figure 4 : Facteurs justifiant la tendance évolutive de l'École et des systèmes éducatifs.....	21
Figure 5 : Conceptions du système éducatif sous l'angle des relations entre éducation et instruction.....	29
Figure 6 : Comparaisons entre les conceptions de l'École républicaine et des Écoles libres parallèles sous l'angle des relations entre éducation et instruction.....	33
Figure 7 : Moments forts de l'évolution du système éducatif français, en France, depuis 1959, ayant un intérêt direct pour la relation vie scolaire-enseignements	44
Figure 8 : Dispositifs relais et établissements Nouvelle chance en région parisienne	49
Figure 9 : Dispositifs d'adaptation scolaire.....	50
Figure 10 : Plans de personnalisation adaptés aux besoins des élèves atteints de "dys"	52
Figure 11 : Moments forts de l'évolution du dispositif de la vie scolaire depuis 1968 et rapprochement progressif des attributions des CPE et des enseignants	60
Figure 12 : Application de la pensée complexe aux élèves et à l'institution scolaire, en vue d'une facilitation de la réussite scolaire et du développement personnel.....	63
Figure 13 : Fonctionnement d'une organisation selon le paradigme cybernétique,	71
Figure 14 : Analyse du milieu par le dispositif d'information selon le paradigme cybernétique.....	72
Figure 15 : Facteurs de soumission à l'autorité, donc au dispositif de commande, dans une organisation telle que l'institution scolaire	90
Figure 16 : Interactions entre déterminismes individuels et collectifs, logiques d'acteurs, normes et freinage	94
Figure 17 : Relations interpersonnelles, entre mécanisme, solidarité et rivalité	98
Figure 18 : Relations entre les hypothèses et les variables.....	108
Figure 19 : Interactions des individus au sein d'une organisation telle que l'institution scolaire, selon le modèle interactionniste	115
Figure 20 : Dans le terrain principal, aperçu de la répartition des collèges beyrouthins francophones, d'enseignement général, privés homologués-partenaires (a, b, c, d, e, f) et des collèges ayant permis l'ajustement de l'échantillon (g, h, i).....	123

Figure 21 : Dans le terrain complémentaire, aperçu de la répartition des collèges parisiens privés, catholiques, conventionnés.....	125
Figure 22 : Proportions par classe des élèves enquêtés (Q.4).....	144
Figure 23 : Proportions par âge des élèves enquêtés (Q.2).....	144
Figure 24 : Proportions par genre des élèves enquêtés (Q.3).....	145
Figure 25 : Proportions par établissement, des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16).....	149
Figure 26 : Proportions totales des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16).....	154
Figure 27 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à favoriser leurs bien-être, épanouissement et sentiment d'appartenance (Q. 8a, 8e, 8d, 8p, 19a, 19b, 19d, 19e).....	159
Figure 28 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à renforcer leur confiance en soi (Q.19j, 19k).....	160
Figure 29 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à les motiver pour s'améliorer scolairement (Q.15).....	160
Figure 30 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à favoriser leur progrès scolaires (Q.8w, 8x, 19f, 19g, 19h, 19i).....	161
Figure 31 : Bilan des représentations des élèves sur leur degré de développement personnel conjoint à la réussite scolaire.....	170
Figure 32 : Genèse et évolution du système éducatif scolaire, depuis le XVIIIème siècle, en lien avec la naissance de la vie scolaire.....	199
Figure 33 : Représentations des élèves sur la composition des membres de la vie scolaire dans leur collège (Q.9).....	201
Figure 34 : Représentations des élèves sur les différentes fonctions de la vie scolaire (Q.9).....	205
Figure 35 : Représentations des élèves sur une structure de la vie scolaire perçue comme un dispositif de sanction (Q.8s, 8k, 8n, 12).....	206
Figure 36 : Représentations des élèves sur une structure de la vie scolaire ayant un rôle éducatif (Q. 8j, 8l, 12).....	209
Figure 37 : Représentations des élèves sur les avantages et les inconvénients de la vie scolaire telle que pratiquée dans leur collège (Q.10).....	214
Figure 38 : Représentations des élèves sur une structure des enseignements ayant un rôle dans leur réussite scolaire (Q.8o, 8u).....	215
Figure 39 : Représentations des élèves sur des conceptions et pratiques d'enseignants ayant une incidence positive sur la réussite scolaire et la confiance en soi des élèves (Q.17).....	220

Figure 40 : Représentations des élèves sur des conceptions et pratiques d’enseignants ayant une incidence négative sur la réussite scolaire et la confiance en soi des élèves (Q.18).....	223
Figure 41 : Représentations des élèves sur une structure des enseignements ayant un rôle éducatif ou agissant négativement sur leur développement personnel (Q.8i, 8m, 8r, 8t, 8v).....	224
Figure 42 : Trois approches de l’apprentissage : transmettre, inculquer et faire construire, co-construire, apprendre à apprendre	225
Figure 43 : Le paradigme cognitiviste : action, médiation, métacognition.....	229
Figure 44 : Représentations des élèves sur la capacité d’autres structures que la vie scolaire et les enseignements à les encadrer (Q.11).....	232
Figure 45 : Représentations des élèves sur les différentes structures de leur collège auxquelles ils peuvent se confier en cas de besoin (Q.13).....	235
Figure 46 : Qualités des acteurs éducatifs dont les élèves disent qu’elles les encouragent à se confier(Q.13)	238
Figure 47 : Représentations des élèves sur l’efficacité des différents dispositifs de leur collège à procurer de l’aide en cas de difficultés scolaires ou personnelles	239
Figure 48 : Représentations des élèves sur un encadrement pluriel et efficace, dans leur collège, en particulier en cas de problème personnel ou scolaire (Q.8h, 14)	242
Figure 49 : Représentations des élèves quant à la capacité de leur établissement dans son ensemble à œuvrer pour leur réussite scolaire (Q.8b, 8g, 8q, 8f)	244
Figure 50 : Représentations des élèves sur des améliorations à proposer pour leur établissement (Q.22)	246
Figure 51 : Conditions existantes, en France et au Liban, pour l’évolution de l’institution scolaire.....	296
Figure 52 : Représentations des acteurs éducatifs sur les facteurs de l’échec scolaire	338
Figure 53 : Constats traduisant la nécessité d’une réorganisation de l’institution scolaire et conditions d’une synthèse éducative.....	391
Figure 54 : Objectifs de la conduite du changement : adhérer, transformer, évoluer	395
Figure 55 : Étapes de la conduite du projet.....	397
Figure 56 : Courbe en S de la conduite du changement.....	398
Figure 57 : Sociologie des organisations et conduite du changement en vue de l’évolution de l’institution scolaire.....	402
Figure 58 : Le dispositif de synthèse éducative sous l’angle de la systémique et de la cybernétique.....	405
Figure 59 : Les cinq piliers de l’idéaltypé du dispositif de synthèse éducative.....	428
Figure 60 : Schéma-bilan du dispositif de synthèse éducative.....	441
Figure 61 : Schéma-bilan (diapos) du dispositif de synthèse éducative.....	459

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Exemples d'évolution des systèmes éducatifs dans leur fond et dans leur forme	33
Tableau 2 : Extrait du tableau des variables et indicateurs	107
Tableau 3 : Présentation du terrain principal.....	122
Tableau 4 : Présentation du terrain complémentaire.....	124
Tableau 5 : Récapitulatif des établissements dans les deux pôles du terrain d'enquête	124
Tableau 6 : Sélection de l'échantillon par établissement pour les entretiens et les questionnaires	126
Tableau 7 : Diversité des méthodes et outils de l'enquête et de la préenquête.....	128
Tableau 8 : Extrait du questionnaire évaluatif de l'observation participante avec des élèves de quatrième et sa justification	129
Tableau 9 : Extrait des questions des entretiens évaluatifs de l'observation participante avec les acteurs éducatifs et leur justification	130
Tableau 10 : Relations entre les variables et les questions des entretiens individuels avec les acteurs éducatifs en milieu scolaire	132
Tableau 11 : Extrait de la justification du questionnaire des élèves et lien entre les questions et les variables et indicateurs)	135
Tableau 12 : Extrait de la justification du questionnaire des enseignants et lien entre les questions et les variables ou indicateurs	135
Tableau 13 : Tableau-bilan méthodologie de la recherche	140
Tableau 14 : Proportions des milieux socio-culturels des établissements enquêtés, selon les déclarations des élèves.....	145
Tableau 15 : Motifs du changement d'établissement des élèves enquêtés pour intégrer celui actuel...	147
Tableau 16 : Degré de stabilité des élèves enquêtés dans leur établissement actuel	148
Tableau 17 : Proportions par établissement, des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16).....	149
Tableau 18 : État détaillé et chiffré des représentations des élèves enquêtés sur leur développement personnel et leurs progrès scolaires (en %)	163
Tableau 19 : Taux d'adhésion aux propositions sur la confiance en soi et les progrès scolaires et taux de réponses sur la motivation.....	165
Tableau 20 : Bilan des représentations des élèves sur leur degré de développement personnel conjoint à la réussite scolaire	169

Tableau 21 : Proportions des tâches dévolues aux encadrants autres que membres de la vie scolaire et des enseignements.....	234
Tableau 22 : Extrait du calendrier d'accès aux établissements et commentaires du déroulement de l'enquête de terrain (hors pré-enquête)	262
Tableau 23 : Extrait des entretiens effectivement effectués, des réponses aux questionnaires effectivement reçues et des comptes rendus d'entretiens rédigés.....	262
Tableau 24 : Représentations des acteurs éducatifs sur les effets de la division vie scolaire et enseignements	326
Tableau 25 : Représentations des enseignants sur leur degré de collaboration entre eux et avec les autres entités de leur collège	333
Tableau 26 : Représentations des acteurs éducatifs sur les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur fonction	335
Tableau 27 : Représentations des parents sur les collèges où ils ont inscrit leurs enfants.....	341

AVANT-PROPOS

Pour améliorer leurs résultats scolaires, les élèves sont dans l'attente d'être considérés dans leur globalité, ils nous l'ont eux-mêmes précisé, au moment de l'enquête de terrain. Notre objectif de recherche propose une réorganisation de l'École, par la mise en place d'un dispositif de synthèse portant autant sur l'éducation et la transmission des connaissances que sur la gestion des ressources humaines. Les deux dispositifs académique et de vie scolaire étant coresponsables de l'éducation des élèves par la transmission des connaissances et des valeurs, ils sont complémentaires et indissociables. Leur fusion est donc nécessaire, dans le but de réunifier aussi bien les enseignements que la personnalité de l'élève, en vue d'améliorer l'efficacité du système éducatif. C'est pourquoi le nouvel aménagement que nous proposons est appelé à permettre, par le dépassement de leur division, une synthèse des méthodes, des savoirs et des équipes éducatives, au service d'une éducation unitaire des élèves, facilitée par la prise en compte de leur développement personnel et facilitatrice de la réussite scolaire.

En cela, nos idées bousculent l'ordre établi.

Dans ce cadre, une synthèse et une adaptation des comportements de l'ensemble des acteurs éducatifs, suite à leur prise de conscience de la corrélation entre le développement personnel et la réussite scolaire, est attendue. Parallèlement, les bouleversements qui semblent être sur le point de se mettre en place dans l'institution scolaire par les réformes successives sont un bon présage pour notre dispositif de synthèse éducative. Cet élan de renouveau du système éducatif saura-t-il faire une place à notre dispositif qui en épouse les objectifs tout en demeurant précurseur et innovant ? Les acteurs éducatifs à tous les niveaux de responsabilité dans les établissements scolaires que nous avons eu l'occasion de questionner sont presque unanimes à la fois quant à l'intérêt de notre dispositif et à la difficulté de sa mise en place. Il s'agit donc de les convaincre qu'une telle évolution est possible puis de les accompagner par une conduite du changement, appropriée au cas par cas.

Là, se situe un de nos plus grands défis.

Nous croyons profondément à l'originalité et à l'intérêt de nos idées. Notre thèse se veut un vecteur d'apaisement et de liaison : apaisement entre les élèves « perturbateurs » et perturbés scolairement et leur environnement familial et scolaire, apaisement et lien, voire unité entre le corps professoral et celui de la vie scolaire et plus largement entre l'ensemble de la communauté éducative.

INTRODUCTION

DE LA NÉCESSITÉ DE RÉORGANISER LE SYSTÈME ÉDUCATIF

PAR UNE ÉDUCATION UNITAIRE DES ÉLÈVES

FACILITANT UNE RÉUSSITE SCOLAIRE

CONJOINTE AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Un appel au dépassement d'obstacles endogènes à l'institution scolaire par une synthèse entre la vie scolaire et les enseignements

Alors que le monde est économiquement et socialement incertain et que de plus en plus de familles sont touchées par la menace du chômage ou par la hantise de la précarité, jamais les études et l'avenir des élèves n'ont représenté un tel enjeu, au point de devenir parfois les seuls sujets que les adultes considèrent comme dignes d'être traités lorsqu'il s'agit de parler de leurs enfants ou des enfants qui leur sont confiés. La compétition fait rage à toutes les échelles, depuis les établissements scolaires qui se font une concurrence sans merci, jusqu'au noyau même de la cellule familiale où les accomplissements des enfants sont comparés et évalués, tant entre eux que par rapport aux familles de l'entourage. Pourtant, l'échec scolaire persiste avec son lot de souffrances, que ce soit pour les jeunes ou pour ceux qui en sont responsables. Ainsi, tandis que tant d'efforts se concentrent, aussi bien au niveau social que sur les plans économiques et politiques autour de la problématique de la réussite scolaire et que le système éducatif pense tout mettre en œuvre pour s'adapter aux besoins de ses élèves, le phénomène inverse à celui espéré persiste, rendant légitimes les questionnements autour des facteurs qui l'occasionnent.

Face à ce constat, quelle action mener pour mieux répondre aux besoins des collégiens en termes d'épanouissement, de confiance en soi et de motivation pour les apprentissages afin d'inverser la tendance ? Effectivement, nous en arrivons à nous demander s'il n'existe pas des obstacles endogènes à l'institution scolaire elle-même, qui en entravent les performances. Or, nous observons qu'une de ses caractéristiques consiste à établir un cloisonnement entre le service en charge de la construction des connaissances (l'enseignement) et celui qui s'occupe de l'éducation des élèves, de leur socialisation, et plus généralement des autres aspects de leur vie (la vie scolaire). Le premier a pour objectif de mener les jeunes vers le succès dans leur scolarité et on attend en général du deuxième qu'il se mette au service du corps professoral pour l'aider dans son entreprise. Cependant, une telle organisation s'avère-t-elle suffisamment efficace lorsqu'une part de l'élève est confiée à une entité censée l'instruire tandis que l'autre part est prise en charge par une structure qui doit l'éduquer ? Par suite, dans un tel contexte et vu les enjeux, dans quelle mesure l'établissement scolaire s'agence-t-il de façon optimale pour prendre en charge ses élèves ? C'est à ces questionnements que s'intéresse notre thèse. Nous postulons que des empêchements seront levés grâce à une réorganisation des collègues, en modifiant les pratiques et relations entre les membres de la communauté éducative² et plus précisément entre la « vie scolaire » et les « enseignants ». Ces transformations ont pour finalité la prise en compte des élèves dans leur complexité et leur singularité, de manière articulée et coordonnée, par des acteurs éducatifs qui s'en sentent responsables

² La communauté éducative comprend, outre les élèves et les acteurs éducatifs internes à l'institution scolaire, les parents et les partenaires qui agissent de près ou de loin sur l'éducation des élèves. Dans notre étude, nous restreindrons aux parents, le cadre des partenaires extérieurs.

tant individuellement que collectivement, à l'aide de méthodes dites pédagogiques. Cette démarche qui appréhende les élèves dans leur globalité, pour à la fois les instruire et les éduquer, dépasse les clivages entre les services de la vie scolaire et de la transmission des connaissances en les synthétisant pour leur donner sens. Est alors assurée une « synthèse éducative » facilitatrice du développement personnel et de la réussite scolaire. C'est ce que nous appelons une « éducation unitaire ». Notre proposition est justifiée par la pensée complexe appliquée aux Sciences de l'éducation, à la suite de chercheurs tels que Weiner (1948), Bronfenbrenner (1979), de Rosnay (1975/2014), Le Moigne (1990), Morin (1999 et 1994/2015), Dantier (2011-2016) et El-Hage et Reynaud (2014) que ce soit à travers la complexité des systèmes ou celle des élèves et de leurs environnements. Nous retenons ici l'opinion de Morin (1999, p. 43) explicitée et résumée en ces termes : « l'être humain nous apparaît dans sa complexité : un être à la fois totalement biologique et totalement culturel » dans le sens où notre cerveau, notre bouche et notre main sont biologiques, mais également culturels, vu qu'ils nous servent à penser, à parler ou à écrire. Sa définition de la complexité humaine peut être résumée dans cet extrait :

L'homme est intégralement l'enfant du cosmos [...]. Plus profondément encore, l'homme est un être intégralement vivant [...]. Ce qu'il nous faut comprendre, ce n'est pas la culture en excluant la nature ; ce n'est pas l'esprit en excluant le cerveau et inversement à propos de la nature et du cerveau vis-à-vis de la culture et de l'esprit [...] ; il nous faut prendre en compte « l'unidualité » complexe de notre être naturel-culturel [et] de notre cerveau-esprit (Morin, 1994/2015, pp.153-154)³.

Dans notre titre, nous employons à dessein les termes de mouvement « vers » et « de la division à la synthèse » puisque notre étude appelle à une transformation. En effet, les « divisions institutionnelles » font référence à la juxtaposition du dispositif de « l'enseignement » chargé de la transmission des connaissances et d'un dispositif spécifique, la « vie scolaire » dont le responsable est appelé Cadre éducatif ou Conseiller principal d'éducation [CPE], auquel on impute les autres aspects de la vie des élèves dans l'établissement scolaire, notamment l'éducation. Signalons plus précisément que la « vie scolaire » est définie par Jean-Pierre Obin - inspecteur général établissements et vie scolaire – comme le « cadre normatif et [l'ensemble des] événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire (Obin, 2007). » Ces divisions institutionnelles proviennent de « divisions conceptuelles », avec d'un côté l'élève « enseigné » appelé à réussir scolairement, et de l'autre, l'élève « éduqué » à qui il est demandé d'obéir à l'autorité et de respecter les directives. Il en résulte, selon nous, des « divisions comportementales » (division du travail, résistances des Cadres d'éducation et du corps enseignant à collaborer) qui freinent la capacité de l'École⁴ à envisager les élèves dans leur globalité et leur unicité. Quant au développement des élèves qu'il convient de déterminer également, il est circonscrit, en ce qui concerne notre recherche, à

³ Les deux dates font référence à celle de l'édition étudiée et à la date de la première édition de l'ouvrage.

⁴ Nous considérerons l'École en tant qu'institution scolaire, indépendamment de la classe concernée.

l'épanouissement et la confiance en soi au sein d'un collège perçu, par ses « usagers », en tant que lieu de vie et dans lequel prend place une motivation à travailler. Précisons que Lacroix (2004) est le premier philosophe français à s'être intéressé à cette thématique. Dans son exploration de la définition de ce concept, Jaotombo (2009) cite cet auteur qui distingue la psychologie clinique du développement personnel, étant donné que, en considérant les travaux de Maslow (1972, 2008) : « l'une prend en charge les besoins de base, tandis que l'autre s'occupe des besoins de développement ; l'une se consacre au processus de "guérison", l'autre cherche à déclencher une dynamique de "maturation" (Lacroix 2004, p.19). » Jaotombo (2009) complète cette définition en précisant que Maslow et Rogers intègrent tous deux la psychothérapie dans le développement personnel. Ce praticien, enseignant et chercheur, rappelle également que c'est en 2004 que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a défini, pour la première fois, la santé mentale. Pour l'OMS, celle-ci n'est « pas seulement l'absence de maladie, mais la présence « d'un état de bien-être dans lequel l'individu réalise ses propres capacités, peut faire face aux stress normaux de la vie, peut travailler productivement et de manière fructueuse, et est capable d'apporter sa contribution à sa communauté (World Health Organisation, 2004, p.12). »

Partant de ces considérations, notre objectif est de montrer que la synthèse des volets éducatif et académique, par un rapprochement et une articulation entre le dispositif de la « vie scolaire » et celui de « l'enseignement » - et au-delà, par un rapprochement et une articulation entre tous les membres de la communauté éducative -, convertit l'institution scolaire en un agencement que nous avons appelé « dispositif de synthèse éducative » ou plus simplement « dispositif de synthèse ». Cette nouvelle donne dans les relations entre les partenaires éducatifs au sein de l'institution scolaire requiert des modifications dans les rôles, fonctions et modes de relation entre les acteurs éducatifs, donc dans la forme de l'institution scolaire et sa finalité. Ainsi, dans une démarche dialectique, cette organisation réarticule des éléments déjà existants en les transcendant⁵, et en neutralisant leurs inconvénients tout en conservant leurs avantages. Menée par un acteur éducatif ou un groupe d'acteurs éducatifs que nous nommons « synthétiseur éducatif », l'agencement s'appuie sur des pratiques des « éducateurs » favorables au développement personnel et, de la sorte, tend vers la « synthèse éducative » telle que nous venons de la définir⁶. Effectivement, l'enquête de terrain établira que plus un établissement scolaire se rapproche d'un tel idéaltype (selon la terminologie de Weber, 1922/1995), plus il assure une éducation unitaire des élèves, en répondant efficacement à leurs besoins. Il en résulte alors, quand nécessaire, un dispositif de remédiation plus opérant.

⁵ Dans sa signification étymologique : d'après le *Grand Robert de la langue française* : du lat. *transcendens*, participe présent de *transcendere* : « franchir en montant, surpasser ».

⁶ Spécifions, avant de poursuivre, que nous n'emploierons plus les guillemets pour les expressions suivantes : vie scolaire, vie académique, enseignements, dispositif de synthèse, éducation unitaire, synthétiseur éducatif et synthèse éducative.

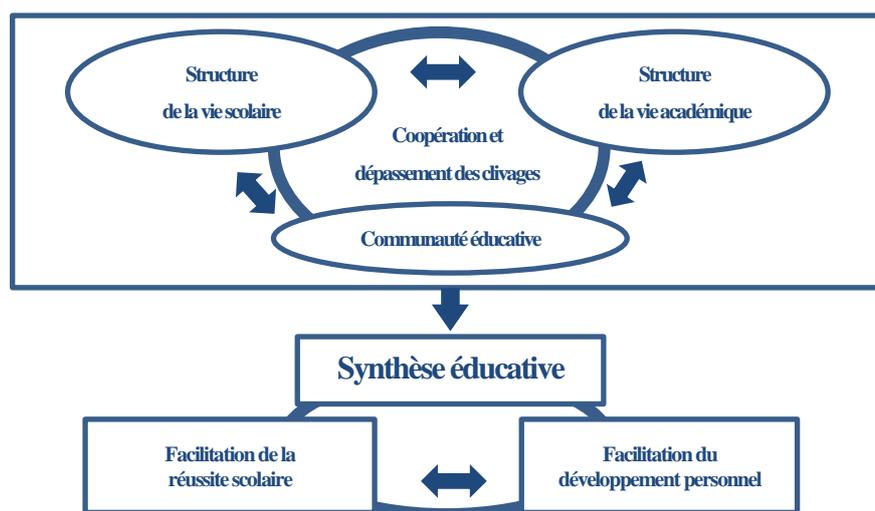


Figure 1 : Effet attendu par la synthèse éducative : Facilitation d'une réussite scolaire conjointe au développement personnel

Dans cette perspective, notre recherche se penchera sur le cycle 4 ou « collège » ou cycle complémentaire, et plus spécifiquement sur les classes de 4^e et 3^e⁷. Son champ d'investigation principal se situera à Beyrouth, dans des collèges francophones, homologués-partenaires, d'enseignement général, privés, de milieux socioculturels variés, présentant l'originalité de porter un regard extérieur sur la façon dont se pratique le système éducatif français hors de France⁸, en ce qui concerne les relations entre l'enseignement et la vie scolaire. Une étude complémentaire, à Paris, prendra pour objet d'étude un établissement de même profil, sous contrat d'association avec l'État⁹ scolarisant un public mixte à la fois culturellement et économiquement. En effet, bien que le procédé de la vie scolaire soit propre au système éducatif français tel qu'il est appliqué en France, cette entité existe au Liban sous une autre forme, et revêt, aussi bien dans l'Hexagone qu'au pays du Cèdre, un visage et des fonctions multiples, avec des conséquences sur ses modes d'action. Il nous a paru intéressant, depuis ma position de chercheuse binationale ayant effectué sa scolarité dans l'un de ces deux pays (le Liban), et accompagné des élèves dans leur cursus scolaire dans l'autre, d'analyser l'organisation d'institutions scolaires et des

⁷ Au Liban, un collège ne se restreint pas au cycle 4, (appelé aussi cycle complémentaire). Il est également synonyme d'établissement scolaire.

⁸ Les établissements homologués sont des structures qui, situées hors de France, « font l'objet d'une procédure d'homologation attestant leur conformité aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux principes fondamentaux de l'enseignement public en France. Les établissements déjà en activité depuis au moins une année scolaire peuvent faire des demandes de première homologation ou d'extension d'homologation à d'autres cycles d'enseignement. Un calendrier précis est défini chaque année pour ces procédures. Il est publié sur le site de l'Association de l'Enseignement du Français à l'Étranger [AEFE] (AEFE, L'homologation, Réseau des établissements français à l'étranger). » Par conséquent, ces collèges sont tenus de respecter totalement le programme français dans sa forme et dans son esprit.

⁹ En France, selon le Ministère de l'Éducation nationale, la spécificité d'un collège privé qui a signé un contrat d'association avec l'État tient au fait que ce contrat oblige « l'établissement à accueillir les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance. En contrepartie, l'État rémunère les enseignants qui ont réussi des concours analogues à ceux de l'enseignement public, et les collectivités publiques financent le fonctionnement de l'établissement dans les mêmes proportions qu'il finance les écoles et les [autres] établissements publics. [...]. Lorsqu'il a conclu un contrat avec l'État, l'établissement dispense les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public. [...]. Chaque établissement est soumis à une inspection administrative et pédagogique qui « porte sur l'ensemble des points qui ont conditionné la passation du contrat. Les enseignants font l'objet d'une notation pédagogique (Ministère de l'Éducation nationale, les établissements d'enseignement privés). »

Introduction : De la nécessité de réorganiser le système éducatif par une éducation unitaire des élèves

comportements d'acteurs éducatifs français et libanais appliquant le système éducatif français et d'en montrer les effets du point de vue que nous avons choisi. En outre, la population de notre enquête englobera l'ensemble des parties auxquelles nous avons limité la communauté éducative. Effectivement, l'échec ou la réussite scolaire des élèves ainsi que leur épanouissement dans le cadre scolaire peuvent sembler des objets distincts et qui se suffisent à eux-mêmes. Mais comment s'intéresser aux problèmes ou difficultés que peuvent rencontrer des élèves dans le cadre de leurs études sans se pencher sur ces élèves qui les vivent, sur l'institution qui en est la cause, sur l'environnement qui les influence ou sur les différents acteurs qui y sont impliqués ? Comment ne pas approfondir les liaisons qui existent entre les élèves et les adultes qui en ont la charge pour en comprendre les interactions ? Et comment ne pas se demander quels sont les effets de ces interactions sur la réussite scolaire, l'épanouissement, la confiance en soi et la motivation des élèves ?

Des dysfonctionnements et insuffisances du système éducatif persistant en dépit de ses efforts d'amélioration

Dans notre réflexion, nous commencerons par soulever un paradoxe entre l'augmentation de dispositifs de plus en plus spécialisés mis en place par l'Éducation nationale, en France, pour lutter contre l'échec scolaire, et la stagnation voire l'augmentation du nombre d'élèves qui demeurent dans cette situation. Notre raisonnement est le suivant : puisque, malgré l'existence d'outils censés être adaptés, l'amélioration de l'efficacité du système éducatif collectif traditionnel actuel n'est pas constatée, c'est qu'il persiste des obstacles et il s'agit donc de détecter ces déficiences. Par suite, notre recherche se basera sur la supposition selon laquelle pour espérer une amélioration des résultats du système éducatif, il est fondamental 1- de dépasser les divisions institutionnelles, conceptuelles et comportementales de l'institution scolaire ; 2- de prendre en considération les élèves dans leur singularité et leur complexité, selon une logique environmentaliste, en tenant compte de leurs besoins et de leurs difficultés éventuelles, que ceux-ci soient relatifs à la « vie scolaire » ou à celle « extrascolaire ». Ainsi, notre thèse pointera notamment des dysfonctionnements de l'École attribuables, entre autres facteurs, à la scission artificielle entre la vie académique et la vie scolaire. Or, dans la circulaire du mois d'août 2015, publiée par le Ministère de l'Éducation nationale [M.E.N.], en France, les cadres d'éducation deviennent les « concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. » Notons que le terme de « concepteurs » sous-entend une potentialité de prises de décision en interne, voire une autonomie des CPE, dans le cadre des conditions citées dans la circulaire. Par ailleurs, dans la préface de l'ouvrage de Robin et Houdeville (2013, p.11) *La Vie scolaire. Un Service à part entière ou entièrement à part ?*, Cros pointe la situation inconfortable des cadres éducatifs des institutions privées, due à l'inexistence de « statut net » avec « une [absence de] définition claire et précise des tâches à accomplir. » Elle en analyse les conséquences comme étant tout autant un inconvénient qu'un

atout, vu la « marge de liberté » qui en résulte (ibid., 2013, p.11). Ces deux auteurs citent Vandervoorde (2005) pour qui « l'expression de vie scolaire n'a jamais été vraiment définie au plan institutionnel. » Ils abondent dans son sens en expliquant que selon eux, « elle n'est pas réductible à un service stricto sensu : le bureau de la vie scolaire » mais qu'elle concerne les différents intervenants de l'établissement scolaire (Robin et Houdeville, 2013, p.22). Il en résulte que l'existence d'un flou dans les textes officiels relatifs à la vie scolaire laisse une marge de manœuvre pour envisager des transformations. Et de fait, Obin (2007) qualifie, lui aussi, la vie scolaire de « notion élastique s'il en est. » Il explique qu'une partie de celle-ci est théorisée sous forme de « plannings, emplois du temps, règlement intérieur [...] », mais que l'autre "échappe à toute formalisation" (ibid.). » De plus, le rapport final d'une étude réalisée par des chercheurs du « Département Professions et Marché du Travail du Centre d'études et de recherches sur les qualifications » [Céreq], à la demande du « Syndicat national des enseignants du second degré » [SNES], sur l'activité professionnelle des conseillers principaux d'éducation, explique que le motif même qui en a justifié l'élaboration repose sur la difficulté à cerner les fonctions des responsables de la vie scolaire. Ils confirment à quel point le flou persiste : « des textes réglementaires, certes, existent, mais ces derniers demeurent peu prescriptifs (Cadet, J.P., Causse, L., Roche, P., et Magne C., 2007, p.5). »

Qu'en est-il au Liban ? Dans ce pays, le dispositif de la vie scolaire comme établi par les textes, en France, n'existe pas sous la même forme même si, sous l'impulsion de l'AEFE, les établissements scolaires ont introduit, au moment même où se déroulait l'enquête, les appellations de « responsable de la vie scolaire », pour être en conformité avec le système éducatif français. Les responsabilités du cadre d'éducation telles que prévues par l'éducation nationale, dans l'Hexagone, sont partagées entre plusieurs acteurs et le responsable de la vie scolaire s'occupe moins de tâches administratives et de gestion que de relations avec les élèves et leurs parents. Aussi, la définition de l'expression vie scolaire, par les acteurs éducatifs enquêtés dans ce pays et celles des élèves revêt-elle les dénominations les plus diverses, mettant en relief à la fois la défectuosité et la richesse d'une pareille expression. Nous montrerons en quoi les représentations des acteurs éducatifs au Liban constituent une ouverture pour rapprocher les différentes structures qui composent l'École. D'ailleurs, à propos de dénomination, l'appellation « vie scolaire » ne fait-elle pas omettre tout un pan de la vie des élèves qui est aussi à prendre en compte pour le comprendre, celui de la « vie extrascolaire » ? Qui plus est, en nommant le responsable de cette structure « cadre d'éducation » n'a-t-on pas pris le risque de le confiner à des tâches austères qui feraient oublier l'aspect de développement personnel ? Pour en revenir au Liban, nous verrons aussi que, dans ce pays, les tâches Attribuées, par les textes, au cadre d'éducation, sont réparties entre plusieurs responsables et que, parallèlement, l'homologue du cadre d'éducation français y assure davantage qu'en France le lien entre les dispositifs d'éducation et d'enseignement.

La nécessité de l'évolution continue du système éducatif

La pertinence du sujet vient du constat de l'évolution permanente du système éducatif pour s'adapter tant aux besoins de ses « usagers » qu'aux finalités qui lui sont imposées par le pouvoir en place ou par les normes¹⁰ et contraintes sociales (Prost, 1981/2013 et 1992/1997). Elle se confirme par le fait que les difficultés rencontrées par l'institution scolaire sont reconnues par les autorités compétentes elles-mêmes, au vu des réformes qui se succèdent et dont les plus actuelles revêtent un caractère d'urgence. C'est la raison pour laquelle, en nous plaçant dans une vision de remédiation d'un dysfonctionnement de l'institution scolaire, nous nous positionnons, à la suite de Durkheim, dans le paradigme¹¹ du changement institutionnel. Celui-ci, dans le cas de notre thèse, viendrait d'une modification au niveau du principal outil des transformations institutionnelles qu'est le système éducatif, afin que l'institution scolaire fonctionne de la façon la plus efficace par rapport aux nouveaux besoins sociétaux. En effet, Durkheim (1938/ en ligne, 2002) considère que le système éducatif est en crise quand il ne sait pas se transformer en fonction des transformations sociétales, c'est-à-dire quand il demeure à un état antérieur, sans passer à un nouvel état qui serait plus en phase avec l'environnement social tel qu'il a évolué. La conséquence en est que la société se trouve dépourvue de son principal moyen de fonctionnement. Aussi, par son enseignement, le but de ce sociologue est de faire prendre conscience que, étant donné que le système éducatif se doit d'être dans un mouvement perpétuel sans pouvoir s'arrêter de se modifier, les acteurs de ce système sont tenus d'être, eux aussi, dans le changement. Aujourd'hui, nous nous retrouvons dans la même situation que celle décrite par Durkheim, avec un système éducatif qui a insuffisamment et/ou non convenablement évolué, d'où nos propositions de transformations. Certes, l'objectif de cette étude peut sembler complexe et sujet à des aléas, étant donné la difficulté d'observer ce qui n'existe encore qu'en esquisse dans le réel, et plus encore, d'en démontrer l'utilité. Toutefois, nous optons malgré tout pour ce choix à double titre : d'abord en tant qu'acteur éducatif « hors norme » vu que je n'ai jamais fait partie des professionnels pratiquant en milieu scolaire, ce qui nous octroie un regard plus extérieur et peut-être plus original ; ensuite en nous référant à la méthodologie de l'idéaltype de Weber, la conception de la synthèse éducative étant basée sur cette méthodologie. L'idéaltype décrit par Weber (1922/1995) et illustré dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1905), représente une théorie fictive, une typologie en idée, pleinement conçue par la raison, et qui permet d'ordonner et de comprendre ce que l'on observe. « Les types idéaux sont non pas pensés sur un *a priori* de déductions exclusivement logiques et définitionnelles, mais construits à partir de la réalité sociale dont par synthèse et abstraction ils ont choisi, extrait et accentué certaines caractéristiques jugées représentatives d'un fait ou d'un ensemble de faits ayant cours dans l'histoire (Dantier, 2004 b). »

¹⁰ D'après le *Grand Robert de la langue française*, une norme est un « type concret ou [une] formule abstraite de ce qui doit être, en tout ce qui admet un jugement de valeur : idéal, règle, but, modèle suivant les cas ».

¹¹ Contentons-nous pour le moment de définir un paradigme comme un modèle s'accompagnant de règles qui lui sont propres.

Dans notre exploration, nous recherchons des profils d'acteurs éducatifs ou d'institutions scolaires qui se rapprochent de cet idéaltype ou, au contraire, s'en éloignent, afin de le décrire par comparaison, sachant que de par notre fonction et notre type d'intervention - à la fois enseignante et éducatrice lors d'enseignements en face à face, en individualité ou en groupe, hors cadre scolaire ou au sein de l'École -, nous avons cherché à rapprocher vie scolaire et action enseignante en effectuant en partie et dans la mesure de nos possibilités, une synthèse éducative comme celle que nous proposerons de faire exister à l'École, synthèse que nous ne manquerons pas d'explicitier ci-après.

Un paradoxe relatif à mon expérience professionnelle

Notre intérêt pour le sujet repose sur différents facteurs dont certains remontent loin dans notre pratique professionnelle. En effet, ma trajectoire de vie ne m'avait pas orientée vers les Sciences de l'éducation. Chirurgien-dentiste de formation, suite à une émigration en France due à la guerre dite civile de 1975 à 1990 au Liban, je me suis retrouvée dans l'impossibilité d'exercer le métier auquel je me destinais. Aussi, ai-je mis à profit cet événement qui aurait pu être une *katastrophè*¹² pour me tourner vers un autre domaine qui me passionnait, l'éducation. Je me suis alors servie de mon sens relationnel doublé d'un goût profond pour la pédagogie et la psychologie pour faire avancer les jeunes qui en avaient besoin autour de moi, dans le cadre de cours individuels. Or un enfant en situation d'échec scolaire, en plus de compromettre ses chances d'avenir, souffre et fait souffrir son entourage. C'est pourquoi j'ai trouvé utile, en plus d'assurer une remédiation personnalisée, orientée à la fois vers la reconstruction des connaissances et de la confiance en soi, 1- de mettre en place une relation pédagogique basée sur une confiance réciproque inconditionnelle, la considération positive, l'empathie, la congruence et le pari d'éducabilité ; 2- d'apprendre aux élèves à apprendre pour les amener vers l'autonomie et optimiser leurs capacités ; 3- de leur prodiguer, de même qu'à leurs parents, des conseils qui les réconcilient avec l'établissement scolaire et en pallient les éventuelles insuffisances ; 4- d'aider à recréer, quand il le fallait, un certain équilibre dans les familles en rétablissant la communication au sein de la cellule familiale. Ces principes sont ceux de théoriciens tels que Rogers, Piaget, Vygotski, Rosenthal et Jacobson, Meirieu, La Garanderie, ou Gardner. De notre point de vue, l'efficacité de notre intervention est optimisée par la prise en compte de la complexité et de l'unicité des jeunes, ancrés dans leurs différents environnements (de Rosnay 1975/2004, Bronfenbrenner 1979, Morin 1999, El Hage et Reynaud 2014). En effet, en m'occupant d'élèves en échec scolaire, mais aussi d'élèves en réussite rencontrant des difficultés ponctuelles, j'ai eu la chance de les voir se métamorphoser peu à peu dans le sens de l'épanouissement et de l'attitude face aux enseignements, et de noter l'apaisement ou au moins l'amélioration de leurs relations avec leur entourage. Pourtant,

¹² D'après le *Grand Robert de la langue française*, l'emploi du terme « catastrophe » remonte à Rabelais en 1552 ; l'étymologie vient du latin *catastrophā* et du grec *katastrophè* « bouleversement ».

paradoxe, puisque je n'étais pas une enseignante de formation, les parents n'avaient *a priori* aucune raison de s'adresser à moi plutôt qu'à des professionnels de l'enseignement. De plus, la plupart des enfants et adolescents que je suivais en remédiation avaient vécu des expériences au mieux peu ou pas efficaces, au pire destructrices auprès de professionnels de l'enseignement ou de la psychologie ; ils étaient catégorisés, pour la plupart d'entre eux, comme irrécupérables scolairement. C'est pourquoi j'en suis venue, avec mon regard extérieur d'acteur éducatif hors cadre scolaire, à constater une partielle inefficacité tant dans le fonctionnement de l'École qu'au niveau des méthodes de remédiation pédagogiques traditionnelles et au contraire, une grande efficacité de la remédiation à certaines conditions.

Un paradoxe dans la multiplication des efforts d'adaptation du système éducatif aux besoins des élèves

Quelle est l'opinion des instances officielles sur la question ? Depuis 1989, la loi d'orientation sur l'éducation dite « loi Jospin » (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989), officialise le statut de l'élève en tant que centre du dispositif d'apprentissage. L'article 1 de cette loi rappelle que « l'éducation est la première priorité nationale » et que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » dans le but de contribuer à l'égalité des chances. La notion de « communauté éducative », introduite par la « loi Haby » (Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation), y est réaffirmée et définie comme l'entité rassemblant, dans chaque école, collège ou lycée, à la fois les élèves et tous ceux qui, dans l'institution scolaire ou en relation avec elle, participent à la formation des élèves. Grâce à l'encouragement de l'individualisation de l'enseignement, à la promotion de l'éducation ainsi qu'à la coopération entre tous les membres de la communauté éducative, l'espoir est alors grand de voir évoluer l'École dans le sens d'une plus grande efficacité. Une plus grande efficacité ? On peut en douter. Effectivement, tout en restant prudents face aux chiffres et à leur interprétation, nous nous rendons compte, dans les classements pédagogiques internationaux, notamment ceux du « Program for International Student Assessment » ou « Programme International pour le Suivi des Acquis » [PISA] qui évaluent, tous les trois ans, les jeunes de quinze ans, dans soixante-cinq pays, alternativement en mathématiques, sciences et lecture, que la France est en recul constant ou au mieux en stagnation. Elle y est à la fois mal positionnée et critiquée pour sa gestion des inégalités (Blanchard et Ayouette-Remblière, 2012). Dans des études PISA incluses dans le texte de la Réforme des Collèges qui est entrée en vigueur en septembre 2016, il apparaît que les élèves français ont régressé en français, en maths et en histoire, au cours des dix dernières années. Les résultats sont en baisse respectivement de 3.7, 5.6 et 6.4 points (Mieux apprendre pour mieux réussir : les points clés du collège 2016, 4 mai 2015). Par ailleurs, des chiffres alarmants sont relevés dans le rapport de la « Concertation sur la refondation de l'École » avec un appel au discernement en ce qui concerne l'indicateur actuel du décrochage scolaire qui semble, à tort, en amélioration. Par suite, malgré l'augmentation des dispositifs de remédiation de plus en plus personnalisés, le nombre d'élèves qui

quittent le système éducatif français, en France, sans avoir obtenu le baccalauréat ou un diplôme professionnalisant demeure élevé, au point que le gouvernement de l'époque a considéré, en novembre 2014, la lutte contre le décrochage scolaire comme un enjeu national prioritaire et que le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage », a été présenté par la ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche de l'époque, Najat Vallaud Belkacem (Plan de lutte contre le décrochage, 2014). De plus, dans le rapport PISA 2015 publié en décembre 2016, évaluant, de même qu'en 2006, le niveau en sciences des élèves de quinze ans, la France stagne dans la moyenne des pays de « l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques » [OCDE] avec une persistance des inégalités, à l'heure où la culture scientifique présente un enjeu dans tous les domaines. Il en résulte que, alors que l'École est censée profiter de la même manière à tous, les écarts se creusent selon les milieux : par exemple, d'après PISA 2012, si l'on ne tenait compte que des performances des élèves issus de milieux sociaux favorisés, la France se situerait dans le premier quart du classement (13e). Ce résultat médiocre se confirme dans le dernier rapport PISA publié le 23 octobre 2018 selon lequel la France demeure un pays très inégalitaire¹³. Or, en appliquant le système éducatif français au Liban, ne fait-on pas prendre les mêmes risques aux élèves de ce pays ? Notons aussi que les réformes se poursuivent avec Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale depuis mai 2017, touchant aussi bien le CP que le collège et le lycée avec la réforme du baccalauréat divulguée à la rentrée scolaire 2018. Une proposition d'instauration d'un Conseil d'évaluation de l'école (CEE) était même en cours de discussion à l'Assemblée nationale au mois de février 2019.

Du fait de la stagnation des résultats, un malaise est ressenti par la population : l'augmentation des moyens mis en place ne semble pas perçue favorablement par ceux à qui les dispositifs sont destinés. Par suite, au lieu de l'amélioration générale attendue, nous constatons, en plus de la détérioration des résultats objectifs, une dégradation du capital symbolique de l'institution scolaire due aussi à la mise à mal de son capital social. Bourdieu (1980) définit le capital social comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à un réseau durable de relations » donc à l'appartenance à un groupe. Il considère que le volume du capital social dépend à la fois du volume du « réseau de liaisons qu'il peut mobiliser » et de l'étendue du « capital (économique, culturel et symbolique) » des membres de ce réseau (*ibid.*). Quant au capital symbolique, Durand (2014) de l'université de Liège en explique le sens voulu par Bourdieu, comme étant « le volume de reconnaissance, de légitimité et de consécration, accumulé par un agent social au sein de son champ d'appartenance. » Il ajoute que le capital symbolique dépend en premier lieu « de l'appréciation des pairs », considérés légitimes pour le juger, mais il est également le fruit d'opinions, voire

¹³ <http://www.oecd.org/pisa/equite-dans-leducation-eliminer-les-barrieres-France.pdf>

Introduction : De la nécessité de réorganiser le système éducatif par une éducation unitaire des élèves

de rumeurs résultant de la façon dont sa renommée le fait apparaître au public. C'est donc sous cet angle que les représentations collectives, porte-paroles du capital social de l'École, perçoivent l'institution scolaire : plutôt que d'être réconfortées par l'existence de dispositifs de remédiation, elles constatent l'aggravation des inégalités et l'accroissement des échecs. Par suite, l'institution scolaire n'est plus considérée comme un recours ou un « ascenseur social ». Tout en le déplorant et étant donné que l'échec scolaire profite à tant de lobbies, nous ne pouvons que nous demander s'il existe, comme le souligne Bourdieu (2002), soit des « conflits entre les chercheurs et les intérêts commerciaux » soit un consensus avec « la soumission plus ou moins contrainte ou empressée aux intérêts des entreprises. » Comment expliquer autrement, par exemple, le peu d'études qui ont été faites autour des cours particuliers, de leurs méthodes, de leur essor, des catégories sociales qui y ont recours et de l'argent brassé ? Les enquêtes de Glasman et Collonge remontent à 1989 et 1990 ; elles ont été reprises en 2003, mais le peu d'effectifs ne les rend pas fiables. En 2007, une étude a été effectuée, mais elle ne porte pas sur la même région, donc elle ne peut montrer l'évolution du phénomène...

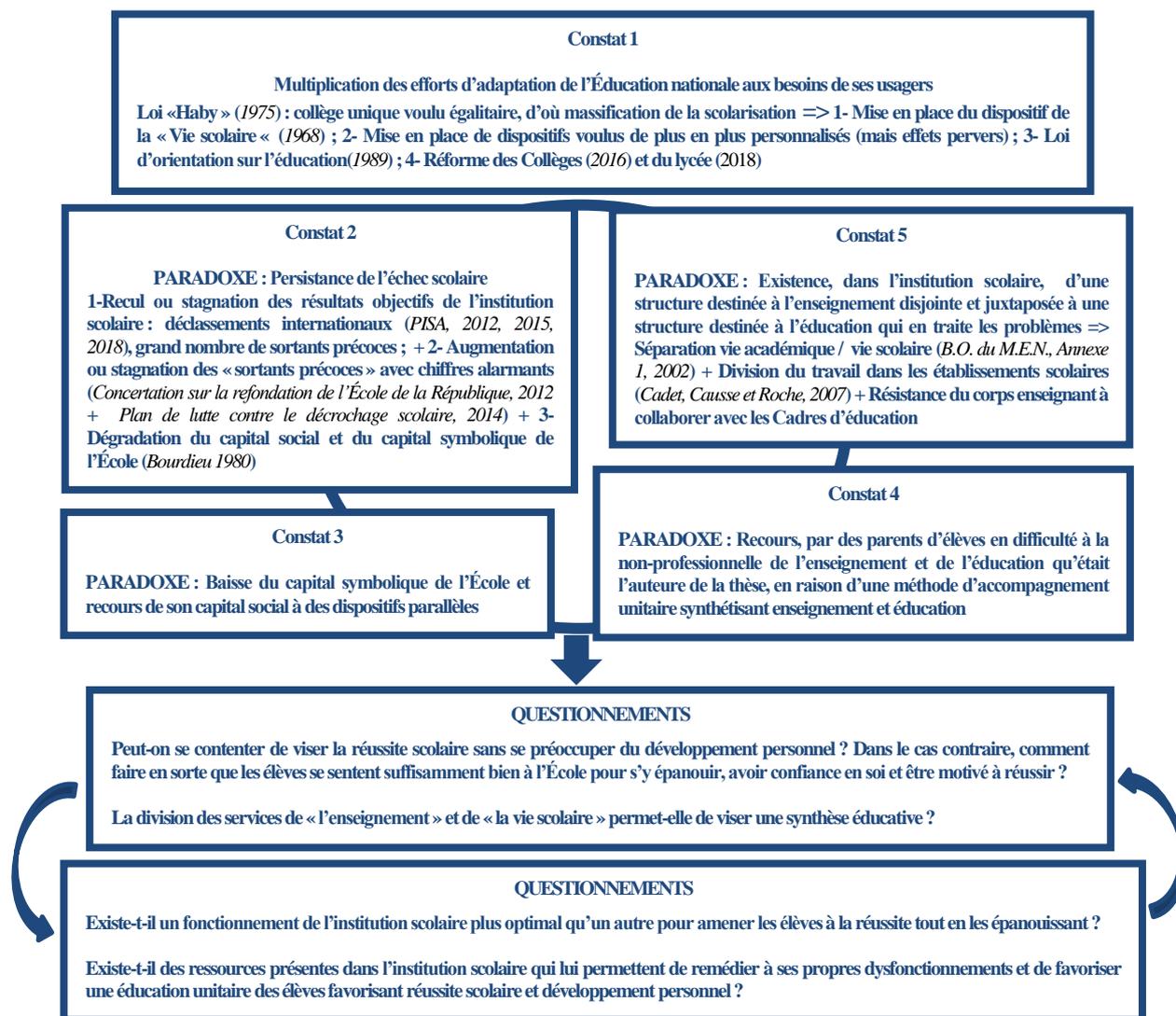


Figure 2 : Faits paradoxaux et questionnements autour de la persistance de l'échec scolaire

Des interrogations et réponses anticipées autour de l'organisation de l'institution scolaire et de ses effets sur la prise en charge de ses élèves

Suite à cet état des lieux, nous avons cherché à comprendre si un des facteurs du décalage entre les résultats décevants du système éducatif français et la multiplication des procédés d'adaptation aux besoins des élèves n'était pas propre à la fois au mode d'action de l'École elle-même et au comportement de ses acteurs. Dans ce but, nous nous sommes intéressés plus particulièrement au dispositif de la vie scolaire et à la façon dont s'effectue le partage des rôles entre les membres de la communauté éducative. Le fonctionnement actuel de l'institution scolaire n'est-il pas perfectible ? D'où notre question de recherche :

Dans quelle mesure la division de l'établissement scolaire en « enseignements » et « vie scolaire », comme le préconise le système éducatif français, en 2019, convient-elle à l'accomplissement d'une éducation unitaire des élèves qui favorise leur réussite scolaire conjointe à leur développement personnel ? Et dans la perspective d'une réforme de l'institution scolaire, quel modèle intégrateur impliquant l'ensemble des acteurs éducatifs et des élèves peut-il contrecarrer les éventuels effets négatifs et développer les possibles effets positifs de cette division ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons émis trois hypothèses. Celles-ci seront analysées dans la Partie II de notre thèse : **H1** : Dans le cadre des efforts d'adaptation du système éducatif aux besoins et difficultés multiples de ses « usagers », les deux entités vie scolaire et enseignements tentent de fonctionner en complémentarité, avec une diversification du mode d'encadrement et un partage des responsabilités. Au sein de cette organisation, certains acteurs éducatifs - enseignants et membres de la vie scolaire- cherchent à adopter des attitudes favorisant une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves dans le sens du bien-être à l'École, du sentiment d'appartenance, de l'épanouissement, de la motivation et de la confiance en soi. **H2** : Des obstacles nosocomiaux à la réussite scolaire et à l'épanouissement de la personnalité des élèves proviennent de problèmes organisationnels, comportementaux et conceptuels de l'institution scolaire. Plus spécifiquement, il existe un dédoublement de l'action éducative entre l'accompagnement-gestion par le cadre d'éducation et la vie scolaire d'une part, et la transmission du savoir par les enseignants d'autre part, d'où une disjonction de l'unicité de l'élève avec l'élève éduqué ou rééduqué ou aidé ou encadré et l'élève enseigné, tandis que celui-ci a, aujourd'hui davantage encore qu'hier, besoin d'une prise en charge unitaire. **H3** : Un dispositif de synthèse dépassant le clivage des deux entités vie scolaire et enseignements associé à une collégialité et à des adaptations du comportement des acteurs éducatifs - enseignants et membres de la vie scolaire -, contribue, par l'éducation unitaire des élèves ainsi obtenue, à réduire des obstacles à leur réussite scolaire et à leur développement personnel. Par suite, l'institution scolaire, dans son ensemble, se transforme également, quand nécessaire, en un dispositif de remédiation.

Une diversité des approches, en cohérence avec la complexité de l'étude

Dans le test de nos hypothèses, nous adopterons une posture pragmatique, conjuguant l'individualisme méthodologique et l'holisme. Effectivement, comme nous partons d'observations liées à notre pratique lors de cours individuels, nous nous rendons compte de l'influence du comportement de l'individu sur le fonctionnement du système éducatif et nous sommes alors dans l'individualisme méthodologique. Mais comme nous élargissons notre champ d'investigation à l'établissement scolaire, nous percevons l'impact du fonctionnement de celui-ci sur ses acteurs et nous nous situons aussi dans l'holisme. Le paradigme pragmatique choisi, à dominante interprétative, explicative, paraît judicieux puisque nous aurons surtout accès aux représentations des enquêtés¹⁴. Poursuivons la justification de notre aperçu méthodologique. Dans toute étude sociologique, Granai (1967) cité par Dantier (2008) appelle à ne pas confondre méthodes et techniques. En s'appuyant sur les travaux de ce sociologue, Dantier (2008, p.5) rappelle que les techniques d'enquête « doivent être reconstruites en fonction de l'objet d'étude et de la méthode de recherche, ne sont valables qu'en étant aussi multiples et diversifiées que possible, l'utilisation d'une seule technique, et même d'une seule modalité parmi d'autres possibles modalités de chacune de ces techniques, exposant à réduire et déformer la réalité selon les formes et les dimensions de l'outil adopté. » C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'avoir recours à différentes formes d'observation et de multiplier les outils de collecte. Par conséquent, des observations directes, indirectes prendront pour outils des études de documents textuels et iconographiques, des entretiens, des comptes rendus d'observations et d'entretiens, des questionnaires et des témoignages. Elles seront complétées par une observation participante qui s'est déroulée lors de la pré-enquête. Notre approche qualitative et explicative se base sur près de 140 entretiens avec une communauté éducative répartie en sept catégories - chefs d'établissement, personnel de direction, enseignants, personnel de la vie scolaire, personnel travaillant dans les dispositifs complémentaires, personnel administratif et parents -, afin de montrer que l'établissement scolaire est un tout cohérent. 735 questionnaires apporteront un caractère quantitatif dans un but de triangulation. 602 élèves et 133 adultes y ont répondu. L'avantage en est de cibler un plus grand nombre d'élèves et d'enseignants, d'avoir accès, dans la mesure du possible, à des parents (puisque non présents dans les établissements) ainsi qu'à des acteurs éducatifs, notamment ceux de la vie scolaire, qu'il n'aura pas été possible de voir en entretiens. Notons que le déroulement de l'enquête de terrain sera également l'occasion d'étudier le comportement des différentes structures face à un chercheur en Sciences de l'éducation. Ce renseignement représente, pour notre recherche, un intérêt majeur, s'agissant d'un indicateur de la capacité de l'établissement scolaire à se transformer en dispositif de synthèse : l- puisque le chercheur est, par définition, un membre de la communauté éducative, son intégration est synonyme

¹⁴ Plus de détails dans la partie II : « Méthodologie de la recherche ».

d'une collaboration et d'une collégialité préexistante ce qui est facilitateur de la remise en question d'une organisation ; 2- cet indicateur mesure la capacité de l'institution à se remettre en question dans le cas où des défaillances organisationnelles y sont relevées lors de l'enquête (autre élément facilitateur) ; 3- il révèle indirectement le mode de management et la qualité des relations avec la hiérarchie et les pairs, par le degré de collaboration des enquêtés, ce qui permet d'intégrer ces paramètres et d'anticiper d'éventuelles difficultés au moment du changement. Pourquoi une telle diversité dans les approches ? Selon Granai (1967) cité par Dantier (2008, p.9), l'enquête sociologique doit être aussi diverse que l'objet auquel elle s'applique. Elle « ne saurait être sociologique qu'à la condition de n'opérer aucune mise entre parenthèses mutilante d'un aspect quelconque de la réalité sociale. » Pour minimiser les erreurs d'analyse, elle doit tenir compte des liens et relations entre les individus et quel que soit le « plan d'attaque » par lequel l'objet complexe est abordé, il est indispensable de dépasser ses différents aspects qui peuvent sembler en apparence discontinus, pour les replacer dans leur « phénomène social total », car c'est uniquement par ce biais qu'ils prennent leur sens. Par conséquent, dans notre enquête, l'ensemble de la communauté éducative sera concerné, dans la mesure du possible : chef d'établissement, élèves, parents, enseignants, personnel de direction et responsables de cycle, cadres d'éducation, personnel de la vie scolaire, personnel des services complémentaires, personnel administratif. De ce fait, nous nous attendons à des résistances du terrain plus ou moins importantes selon les établissements scolaires. Nous mettrons alors à profit ces résistances que d'aucuns prendraient pour des échecs, en les considérant, au contraire, en tant qu'objets d'études indispensables à une meilleure compréhension du terrain. Par ailleurs, notre préenquête et nos recherches bibliographiques nous ayant confirmé que le fonctionnement des établissements scolaires et le comportement des acteurs éducatifs varient en fonction du milieu socioculturel des élèves, ce critère est entré en compte dans la sélection des collègues.

Annnonce du plan de la thèse : Trois parties pour structurer la recherche

Pour structurer notre recherche, notre développement se construira en trois parties. La première partie sera consacrée au champ théorique et à l'analyse secondaire des données bibliographiques qui dévoileront la nécessité de transformations institutionnelles, conceptuelles et comportementales à l'École, ainsi que l'utilité et la possibilité de faire exister le dispositif de synthèse. Elle s'articulera autour de quatre axes. Le premier axe justifiera notre perspective de perfectionner l'institution scolaire par la prospection de son évolution permanente au fil des siècles. En outre, après avoir souligné les modifications des conceptions de l'éducation à travers les âges, nous y exposerons les modifications incessantes, passées et présentes, de la pensée collective, des paradigmes scientifiques et des systèmes éducatifs et nous les expliquerons. Puis, dans la perspective de donner naissance à notre nouveau dispositif, le deuxième axe passera en revue les tentatives d'adaptation du système éducatif actuel aux besoins de ses élèves, par des procédés de plus en plus nombreux, notamment celui de la vie scolaire. Les chapitres trois et quatre seront

consacrés à la justification et aux conditions d'une mise en place réussie de la nouvelle organisation que nous envisageons. Dans cette optique, le troisième axe examinera la complexité des organisations et les contraintes d'une communication qui réduise au maximum les distorsions lors de la transmission des messages, à travers le modèle systémique et la cybernétique. Il présentera les dispositifs d'information et de commande ainsi que le « filtre », piliers du futur dispositif de synthèse. Puis, il abordera la complexité des élèves dans leurs différents environnements et soulignera l'intérêt des paradigmes constructiviste, socioconstructiviste et écologique, des théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques et l'importance d'un bon climat scolaire dans la facilitation de la réussite scolaire et du développement personnel des élèves au sein du dispositif novateur que nous avons élaboré. Enfin, dans le quatrième axe, la sociologie des organisations préparera la conduite du changement, support de l'aboutissement de notre projet. De la sorte, nous aurons posé les jalons de notre projet de synthèse éducative. Spécifions que la polyvalence de notre recherche nécessite le recours à un champ théorique extensif plutôt qu'à un champ intensif et que le traitement de thèmes complémentaires illustre la vision transversale, globale et complexe que nous préconisons pour les élèves, vision rendue plus aisée par le dispositif de synthèse. Notre deuxième partie sera consacrée à la méthodologie de la recherche et comprendra trois sous-sections. D'abord, lors de l'analyse de la question de recherche et l'explicitation des hypothèses, nous postulerons que la forme actuelle de l'institution scolaire accomplit des réussites dans la prise en charge des élèves (**H1**). Cependant, nous affirmerons les manquements de la présente organisation et son caractère perfectible en ce qui concerne l'éducation unitaire que nous recommandons (**H2**). Nous déduirons, alors, l'utilité d'un nouveau dispositif, qui, en faisant évoluer l'École, facilite l'accomplissement d'une éducation unitaire des élèves (**H3**). Ensuite, nous développerons les hypothèses et présenterons les variables et indicateurs sur lesquels nous nous appuierons pour les tester. Nous théoriserons et justifierons notre démarche et les techniques permettant de recueillir des données en vue de tester nos réponses anticipées à la problématique (méthode pragmatique à dominante explicative interprétative, observations directe, indirecte et participante, entretiens individuels, entretiens de groupe, compte-rendu d'entretiens et d'observations, témoignages, questionnaires, analyse de documents textuels et iconographiques). La description pratique de notre enquête de terrain (population, échantillonnage, variables et indicateurs, modes de traitement des données...) occupera la troisième sous-section. Nous y retranscrivons et décortiquerons les difficultés rencontrées lors de l'enquête : des acteurs éducatifs, à tous les niveaux de responsabilité ont-ils craint que notre travail ne mette en cause l'intégrité de leur collège et bouscule l'ordre établi ? Se sont-ils méfiés d'éventuelles incidences de nos questions sur la sécurité de leur emploi (« Est-ce que ce sera répété ? ») ? Ont-ils manqué de temps ou de volonté de collaborer ? L'effet de groupe a-t-il joué, dans certaines circonstances en notre défaveur ? C'est à ces questions que nous nous efforcerons de répondre tout en évoquant les limites de notre étude, dues, entre autres, aux freins qui ont empêché l'accès

à un nombre suffisant de parents et d'élèves, aux manques de volonté, disponibilité ou au surmenage de certains enquêtés.

Dans une troisième partie, nous présenterons nos résultats, d'abord selon les représentations des élèves puis d'après les points de vue des chefs d'établissement et des autres acteurs éducatifs, parents et responsables scolaires. Nous les croiserons, les analyserons et les discuterons, ce qui nous amènera à valider nos hypothèses de départ. Il apparaîtra qu'effectivement un dispositif de synthèse fait progresser l'efficacité de l'institution scolaire et sa capacité à se constituer en lieu de vie, permettant de tenir compte du développement personnel au service de la réussite scolaire. Les contours de la nouvelle organisation seront alors établis, ses caractéristiques, fonctions, rôles et procédés de sa mise en place seront identifiés. Les points d'appui sur lesquels pourra compter le projet et les obstacles à surmonter au sein du système éducatif pour faire admettre les apports du dispositif de synthèse seront explicités, notamment en matière de réponse à la complexité des élèves. Nous constaterons que, suite à ce réagencement, l'École sera plus à même de mobiliser la communauté éducative afin d'assurer l'éducation unitaire préconisée, soit en d'autres termes, la synthèse éducative. Le choix de ces appellations nous a semblé judicieux, car il rappelle l'obligation de synthétiser aussi bien les élèves que les structures d'éducation et de transmission des connaissances, de même que les enseignements. Précisons que cette démarche est également applicable lors de cours de remédiation en petits groupes ou en individualités, devenus, dès lors, des alliés du système éducatif traditionnel. Dans notre conclusion, nous ferons part des perspectives pour des recherches futures, telles que la « synthèse » complète entre l'éducation et l'instruction. Enfin, afin de mettre en pratique les principes de la complexité et de la transdisciplinarité¹⁵, précisons que notre étude conjuguera sociologie, anthropologie, pédagogie, psychologie, histoire et philosophie de l'éducation pour les dépasser et les unifier en un raisonnement construit et cohérent. Au moment d'amorcer la présentation des axes théoriques qui structureront notre recherche, récapitulons le raisonnement que nous avons tenu tout au long de cette introduction. Suite aux constats paradoxaux schématisés en p.12, 1- des questions se posent concernant la séparation vie scolaire et enseignements. 2- Or, d'après les textes officiels, l'acte de transmission est un objectif commun à l'éducation et l'enseignement et tous les acteurs éducatifs sont responsables du domaine éducatif. 3- Il s'ensuit qu'une synthèse entre les deux structures actuellement disjointes est envisageable. 4- De plus, d'après nos observations et notre expérience professionnelle, la réussite scolaire est facilitée par une éducation unitaire telle que définie en pp.2, 3 et 4 ; 5- C'est pourquoi il est nécessaire de rechercher des profils d'acteurs éducatifs et d'institutions scolaires qui se rapprochent de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative, pour faire évoluer l'institution scolaire.

¹⁵ La transdisciplinarité est la phase ultime d'intégration des connaissances déjà préconisée par Piaget ; succédant aux relations interdisciplinaires, elle constitue une étape supérieure qui ne se contente pas d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées, mais situe ces liaisons à l'intérieur d'un système global, sans frontières stables entre les disciplines (Piaget, 1972).

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

DES JUSTIFICATIONS ET DES MÉTHODES

POUR L'ÉVOLUTION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Présentons notre démarche. Si des transformations des systèmes éducatifs ont été possibles par le passé, c'est qu'elles sont envisageables aujourd'hui aussi. S'agissant d'une condition incontournable de toute transformation, il nous paraît indispensable de préciser que la pensée collective - et avec elle, les épistémès et les paradigmes - a, depuis toujours, évolué, faisant évoluer avec elle à la fois la conception de l'éducation et les savoirs à transmettre, donc les systèmes d'éducation, vecteurs de ce savoir. Pour notre part, nous nous concentrerons sur les modifications qui ont eu cours depuis la deuxième moitié du XXème siècle et plus spécifiquement sur le dispositif de la vie scolaire qui existe depuis 1968, celui-ci étant directement concerné par nos propositions de transformation. Il en ressortira notamment que l'échec scolaire est une problématique relativement récente. Nous nous pencherons aussi sur la notion de complexité, celle des élèves et des organisations pour mettre en lumière la primauté des interactions relationnelles, de la communication et de la lutte contre la dégradation de l'information pour en optimiser les résultats. Tout en relevant qu'une pédagogie employée dans une perspective de synthèse éducative, dans un climat scolaire favorable à l'épanouissement favorise la réussite scolaire et le développement personnel, nous constaterons que l'institution scolaire est une organisation soumise à l'autorité et à une certaine inertie. C'est pourquoi la sociologie des organisations et la conduite du changement nous aideront à augmenter les chances d'adhésion des partenaires impliqués dans un projet d'évolution de l'École.

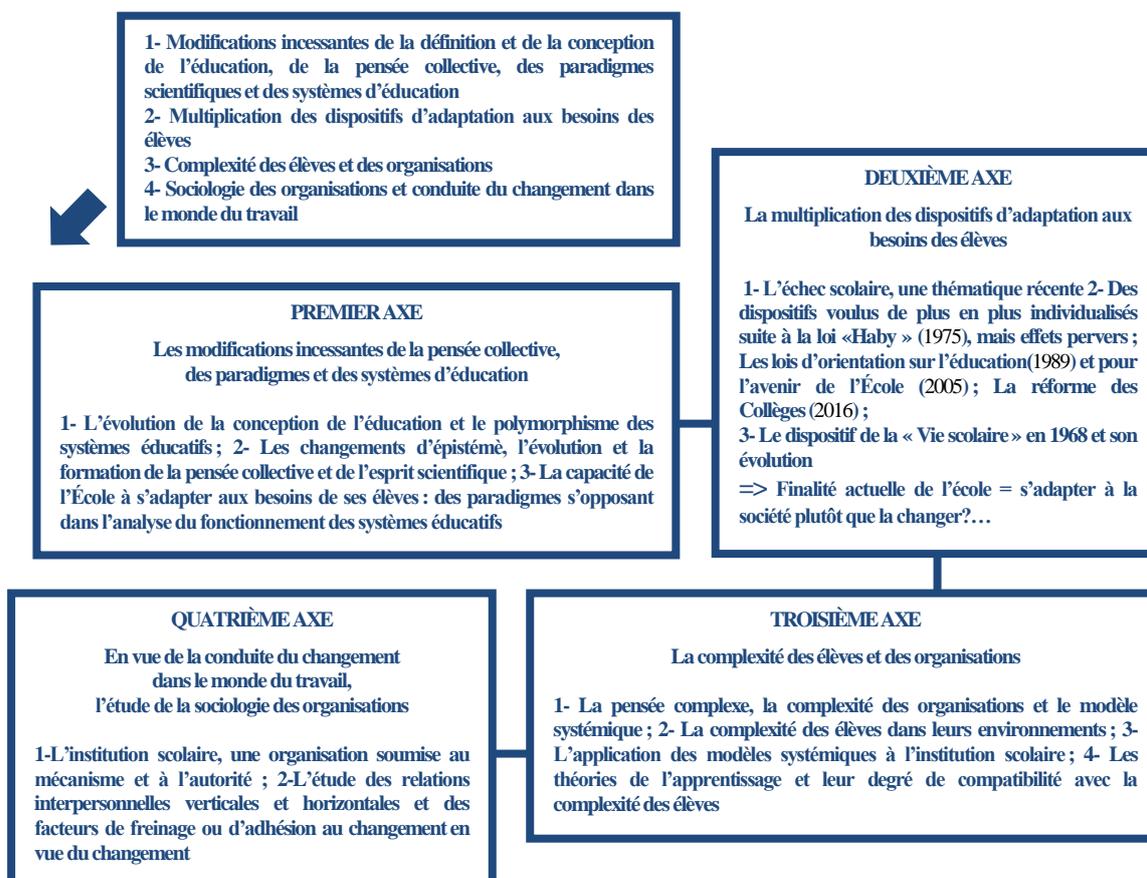


Figure 3 : Axes du champ théorique et de la discussion : De l'échec scolaire à la conduite du changement

CHAPITRE 1

POUR PROPOSER UNE ÉVOLUTION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE,

L'ÉTUDE DES MODIFICATIONS INCESSANTES

DE LA PENSÉE COLLECTIVE, DES PARADIGMES

ET DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Tout en observant que les systèmes éducatifs évoluent en même temps que les sociétés, nous discernons, dans ce chapitre, des conceptions et pratiques à intégrer et d'autres à rejeter dans le cadre de l'évolution de l'École que nous projetons. Dans une première partie, nous aborderons des définitions de l'éducation qui nous interpellent, selon Kant, Durkheim, Arendt, Reboul et Dantier et les compléterons par l'examen de corrélations qui existent entre les différences de conception de l'éducation et l'évolution des systèmes d'éducation à travers les époques. Nos références iront de Rabelais ou Montaigne à Durkheim, Marrou, Prost et Mutuale, en passant par Rousseau. Nous mettrons en relation ces transformations décidées par les pouvoirs politiques avec les modifications des finalités et normes de la société. Pour aller plus loin, nous décrirons quelques cas de dispositifs d'enseignement parallèles que leurs concepteurs ont créés en remettant en cause le système éducatif traditionnel. Notre démonstration nous poussera alors à nous interroger sur la justification de l'évolution permanente des conceptions de l'éducation, de l'instruction et des systèmes éducatifs, notamment : 1- la formation de l'esprit scientifique et le fonctionnement de la pensée qui peut générer de tels renouvellements. Dans ce but, Bachelard (1938/2011) nous éclairera, de même que Popper avec sa théorie des trois mondes. Foucault, Kuhn et Morin seront présents avec la naissance respectivement de nouvelles épistémès et de nouveaux paradigmes, donc de nouveaux objets d'étude ; 2- les paradigmes qui expliquent le phénomène d'adaptation de l'École aux finalités qui sont les siennes. Nous exposerons en particulier les modèles professés par Durkheim, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Dantier, Foucault et Boudon. Cette transversalité élargira notre horizon pour la suite du raisonnement.

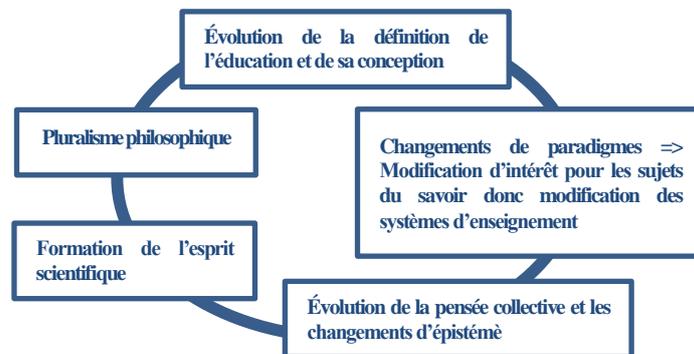


Figure 4 : Facteurs justifiant la tendance évolutive de l'École et des systèmes éducatifs

1.1 L'évolution de la conception de l'éducation et ses répercussions sur les systèmes éducatifs passés et présents

1.1.1 Qu'est-ce que l'éducation ?

Afin de poser les jalons de ces aspects centraux de notre recherche, nous ne pouvons persévérer dans notre réflexion sur la dynamique des systèmes éducatifs sans revenir sur la définition et les transformations diachroniques de la conception de l'éducation, l'une complétant l'autre. Ainsi, *Le Grand Robert de la langue française* nous informe que ce terme (nous précisons bien « ce terme » et non le

concept en lui-même) dont l'étymologie est latine (« *educare*, fréquentatif de *educere* – de *e-*, *ex-*, et de *ducere*, conduire ») et dont les synonymes sont aussi bien « cultiver, élever, dresser, développer, former » que « nourrir », a été très mal reçu jusqu'au XIXe siècle. En effet, ce dictionnaire nous renseigne sur le fait que le verbe éduquer était jusqu'alors qualifié de populaire, familier, voire de barbarisme, acquérant, depuis, ses lettres de noblesse, comme le confirme son emploi par des auteurs tels que Flaubert, Stendhal et leurs contemporains¹⁶. Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales » [CNRTL] envisage l'éducation comme l'art « de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie¹⁷. » Outre la conduite de la formation de l'enfant et de l'adulte, le *Larousse* fait allusion à la connaissance des pratiques et des bonnes manières de la société¹⁸. Sur un autre plan, de nombreux penseurs ont tenté d'élaborer des définitions voulues les plus globales ou universelles possibles. Citons-en quelques-unes en lien direct avec notre objet d'étude, avant de passer aux corrélations entre cette notion et les différents systèmes éducatifs.

En conformité avec les idées que nous défendons, Kant (1985) prône la conjonction du développement personnel des élèves et de l'acquisition des apprentissages comme condition de l'accès à la majorité intellectuelle. D'après ce philosophe, l'Homme est la seule créature qui soit éduicable et le but de l'éducation est de développer en lui toute la perfection dont il est capable. En effet, contrairement à l'animal pourvu d'un instinct qui le préserve de se nuire à lui-même, l'être humain a besoin de l'usage de sa propre raison pour se construire un plan de conduite. Pour cela, un triple support est nécessaire : les soins prodigués au nourrisson et à l'enfant (le traitement, l'entretien), la discipline indispensable pour forger l'homme et l'instruction grâce à la culture. Tout en accordant une grande importance à la discipline et à l'instruction comme moyens empêchant l'homme de se détourner de son humanité par des penchants animaux, Kant (*ibid.*) effectue une distinction entre ces deux moyens : le premier (la discipline), négatif, ne sert qu'à détourner l'homme de sa sauvagerie tandis que le second (l'instruction), constitue la partie positive de l'éducation (*ibid.*). La vision de ce penseur n'est pas sans rappeler les deux volets « éducation » et « enseignement » sur lesquels s'appuie l'institution scolaire. De plus, dans sa définition des « Lumières », Kant accuse les hommes de paresse et de lâcheté, rendant difficile leur affranchissement et leur accès à la majorité, ceux-ci préférant, par commodité, demeurer dans un statut de mineurs : « Si j'ai un livre qui me tient lieu d'entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui juge de

¹⁶ Dans une citation de Voltaire qui enrichit l'explication de ce mot, nous pouvons lire « La langue d'ailleurs s'embellit tous les jours ; on commence à éduquer les enfants au lieu de les élever (...) Notre jargon deviendra ce qu'il pourra » (Voltaire, Lettres, 3456, à M. Linguet, 15 mars 1769).

¹⁷ www.cnrtl.fr/definition/education

¹⁸ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867

mon régime à ma place etc., je n'ai pas besoin de me fatiguer moi-même (Kant, 1985, p. 209 à 217). » Par suite, pour ce philosophe, éduquer c'est faire accéder un être aux « Lumières » par l'usage de son propre entendement. Mais un aspect fondamental de la conception de Kant est que l'éducation ne doit pas servir à éduquer l'individu en fonction de la société dans laquelle il vit ; il en attend principalement qu'elle développe en chacun, génération après génération, des germes que l'Homme porte en lui, faisant évoluer l'humanité, sur une échelle de millénaires, vers un degré supérieur de perfection. Une telle approche justifie davantage encore une évolution de l'institution scolaire afin que le développement de ses élèves soit mis dans une perspective de développement social durable et ce, en adéquation avec l'hypothèse H3.

Cependant, Durkheim (1922/ en ligne 2001) reste sceptique quant à notre capacité d'atteindre, par le biais de l'éducation, ainsi que le suggère Kant (1985), un idéal unique de perfection, étant donné que nous avons, chacun, des tâches différentes à accomplir en fonction de nos capacités (Durkheim, 1922/ en ligne 2001, p.4). Il n'adhère pas non plus à la conception de J. Mill (1878/2008) à laquelle il reproche de transformer l'individu en un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables, donc d'être utilitaire, subjective, trop idéale et universelle (*ibid.*, p.5). Durkheim émet, dans un premier temps, une interprétation répandue, consistant à désigner l'éducation par « l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté (*ibid.*, p.10). » Ce sociologue insiste aussi sur le caractère évolutif de l'éducation et sur l'exigence de modifier les conceptions dans ce domaine, en même temps que se transforme la société. Il explique que, pour une communauté, à un moment déterminé de son développement, éduquer c'est apprendre aux enfants à se conformer à l'ordre social, avec ses normes, règles et coutumes en vigueur afin qu'une fois adultes, ils ne se retrouvent pas à vivre sans harmonie avec leurs contemporains. En conséquence, l'éducation c'est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale (*ibid.*, p.9) » afin de préparer l'enfant à la société et au milieu dans lequel il est appelé à vivre. Dans le cas contraire, le risque est d'élever des êtres non adaptés au monde qui les entoure. Durkheim en arrive à sa propre interprétation de l'éducation en examinant les systèmes éducatifs passés et présents. Il en conclut qu'il existe autant de formes d'éducation que de types de milieux, chaque société se créant son propre idéal, le but ultime étant de préparer l'enfant à assumer sa propre existence dans l'environnement qui l'entoure (*ibid.*, Chap. 1). Or, la nécessité de faire évoluer l'éducation de manière diachronique est en conformité avec les idées que nous défendons. Tandis que Kant (1985) appelle chacun à faire usage de sa raison pour s'éduquer et que Durkheim (1922/2001) incite les adultes à préparer leurs enfants à s'intégrer dans la société dans laquelle ils sont appelés à grandir, Arendt (1961/1989) accuse les « éducateurs » au sens large d'avoir démissionné de leurs fonctions face aux plus jeunes. De l'avis de cette philosophe, les adultes ne savent plus tenir le rôle qui est le leur et ne s'assument plus en tant qu'adultes, c'est pourquoi ils

basent l'éducation sur l'accompagnement et la collaboration. Or, Arendt associe éducation et autorité, conduite indispensable pour amener les enfants à prendre en charge le monde qui les attend, plutôt que de s'enfermer dans le monde de l'enfance. Elle est convaincue que, si nous aimons suffisamment nos enfants, nous ne devons pas les abandonner à eux-mêmes, mais les préparer à la responsabilité de renouveler un monde commun (*ibid.*). C'est pourquoi elle dénonce le système d'enseignement qui se désiste d'une autorité pourtant indispensable, abandonnant les élèves à l'errance et provoquant une crise de civilisation : « l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. C'est pourquoi « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non pas de leur inculquer l'art de vivre (*ibid.*). » L'éducation est donc une question de responsabilité. Certes, se préparer à renouveler le monde est une idée ambitieuse à laquelle nous ne pouvons qu'adhérer. Mais un bémol nous semble utile quant à la question de l'autorité ; sans remettre en cause son importance, nous veillerons, dans le monde éducatif que nous préconisons, à en montrer les limites et à faire apparaître l'intérêt d'une pédagogie d'accompagnement, notamment au sein d'un dispositif de synthèse (cf. H2 et H3).

Nous nous rendons compte, à ce stade, que la philosophie est omniprésente lorsqu'on parle d'éducation. Toumons-nous encore, dans la même optique, vers Reboul, Kimmel et Dantier et mettons d'abord en lumière l'idée que Reboul (1989/2010), cité par Kimmel (2001/2005), se fait de l'éducation. Reboul en distingue trois synonymes : « élever, enseigner et former », la première relevant de la famille, la deuxième de l'école - toutes deux étant considérées comme des institutions éducatives -, la troisième étant la formation continue à l'âge adulte. Pour ce chercheur, l'éducation est l'ensemble des processus qui font accéder à la culture, celle-ci permettant à l'homme de se distinguer de l'animal. Selon lui, il n'y a pas d'éducation sans valeurs - même si celles-ci sont relatives en fonction des sociétés, des cultures et des époques. Une des difficultés consiste à éduquer sans endoctriner, une autre à « déterminer ce qui vaut la peine d'être enseigné. » À cette interrogation, Reboul répond : « Ce qui unit et ce qui libère » (Kimmel, 2001/en ligne, 2005). Rappelons, à propos des valeurs, l'importance que prend l'éducation à la citoyenneté dans les derniers textes officiels les plus récents. Nous en concluons que le système éducatif français traditionnel actuel - qualifié par ces termes parce qu'il maintient les héritages - est déjà en phase de mutation vers une adaptation de l'École à la société en général et aux élèves en particulier, ce qui est de bon augure pour nos propositions de changements. Enfin, laissons ouverte la définition de l'éducation avec Dantier (2015-b) qui nous prévient : « Nous parlons de l'éducation, nous faisons de l'éducation, mais nous ne possédons nullement sur l'éducation une connaissance » avec certitude. C'est la raison pour laquelle cet acte est objet de controverse, de contradictions dans les discours et les pratiques dans l'espace et dans le temps. Devant « un mot recouvrant des subjectivités qui expriment respectivement leurs

particularités et leurs attentes propres », ce penseur conclut que « c'est à la politique qu'est laissée la question ouverte de l'éducation » avec pour finalité la paix sociale. Pour autant cette question de société si centrale doit-elle être exclusivement du domaine de la politique ? Dantier répond par le fait que « seule la philosophie reste capable de s'occuper rationnellement de l'éducation [en] prenant pour matière non des objectivités [...], mais des questions ou des problématiques ». Il s'ensuit que, l'éducation demeurant sous forme de question, « tout la destine [à être placée] sous le questionnement philosophique ». Or philosopher permet d'éduquer son propre esprit de même que l'esprit « qui nous lira ou écouterà » (Dantier 2015- b).

1.1.2 Comment se transforment les systèmes éducatifs en lien avec l'évolution de la conception et de la pratique de l'éducation ?

Poursuivons le développement de ce premier volet de notre thèse qui consiste à analyser l'utilité d'un passage à une nouvelle organisation éducative. Pour cela, complétons la définition de l'éducation par une présentation succincte de l'évolution de ses conceptions à travers les siècles et identifions ses incidences sur les changements de paradigme. Nous pourrions en conclure qu'en voulant faire évoluer les points de vue actuels sur l'éducation, nous devons appeler l'École à changer, en tant qu'un des vecteurs de celle-ci. En remontant le temps, en quoi consistent les transformations des systèmes éducatifs que nous mettons en évidence ? Elles concernent aussi bien le fond que la forme. Les relater met en évidence des changements de paradigme ainsi que les héritages positifs dont nous nous imprégnons ou, au contraire, ceux inadaptés donc perfectibles, que nous tenterons de résorber. Comme pour la définition de l'éducation, nous ne retiendrons que ce qui intéresse notre recherche. Pour ce qui est du fond, au fil des époques, deux pôles se sont opposés, avec d'un côté un modèle éducatif préétabli, basé sur l'imposition des finalités et des méthodes en fonction des régimes en place, et d'un autre côté un modèle inverse, encourageant la création, l'adaptation ou la construction de ces finalités et de ces méthodes par voie de proposition et non plus d'imposition. Pour ce qui est de la forme, depuis l'Antiquité, les dispositifs d'enseignement et d'éducation ont oscillé entre des procédés collectifs d'apprentissage - écoles communales, paroissiales, collèges et aujourd'hui l'institution scolaire dans sa forme actuelle - et des procédés individuels avec l'appel à des précepteurs ou des enseignants particuliers. Afin d'étayer nos propos, examinons, en premier lieu, l'époque hellénique, caractérisée par la multiplicité de ses systèmes éducatifs et retenons-en trois critères qui nous interpellent particulièrement : la diversité des finalités, la segmentation des enseignements et l'apprentissage par la dialectique. En effet, à cette période, Platon qualifie Homère d'éducateur de la Grèce, grâce aux idées « chevaleresques » véhiculées dans « L'Iliade » et « L'Odyssée ». L'éducation se fait par l'exemple et la dialectique¹⁹ est à la base de la transmission des connaissances. La finalité des

¹⁹ D'après le *Grand Robert de la langue française* : du lat. *dialectica*, grec *dialektikê* « art de discuter », de *dialektikos* « qui concerne la discussion », de *dialegesthai* « discourir » et « raisonner ». Ensemble des moyens mis en œuvre dans la discussion en vue de démontrer, réfuter, emporter la conviction.

apprentissages varie selon les périodes et les Cités. (Marrou, 1948, p.25 à 40). En effet, si à Athènes, l'objectif est le raffinement et la formation d'esprits capables de « goûter le beau » (Durkheim, 1938/ en ligne, 2002, Chap.1, p.2), Sparte « renonce aux arts et même aux sports athlétiques, trop désintéressés, trop favorables au développement de fortes personnalités (Marrou, 1948, p.45 à 50) » pour orienter la formation des individus vers un modèle militaire. Durkheim (1938, Partie I, Chap.2/ en ligne, 2002) rapporte que « l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. C'était une mosaïque d'enseignements divers qui ne se reliaient qu'extérieurement. » Les matières sont enseignées dans des lieux différents, sans atteindre l'unité et le savoir demeure, lui aussi, multiple (Marrou, 1948). Il en résulte que le système éducatif ne recherche pas l'organisation du savoir, ce qui s'explique par le fait que le monde des Anciens possède des composantes multiples et non unifiées (le polythéisme de ce monde pouvant en apparaître un aspect). Pourtant, Platon préconise qu'à la fin de l'instruction, tous les savoirs soient unifiés dans un savoir suprême, fondé sur la recherche du Vrai, du Bien et du Beau. Par suite, si nous partons de la conception de Foucault pour interpréter les études historiques de Durkheim et Marrou, nous pouvons déduire qu'avec la pensée de Platon, apparaît un paradigme, dans la Grèce Antique, basé sur la recherche de ce savoir suprême. Durkheim (1938, Partie I, Chap.2/ en ligne, 2002) reproche à l'enseignement dans l'Antiquité de ne donner aucune impulsion, aucune orientation commune vu que chacune de ses fins est poursuivie séparément et il porte un regard critique envers le système éducatif français qui a hérité de l'Antiquité grecque cette sorte d'approche fragmentée. Cette analyse va dans le sens de nos hypothèses H2 à propos de la perfectibilité du système éducatif collectif traditionnel actuel.

En continuant notre réflexion, nous pouvons reconnaître qu'au Moyen-âge, une modification du paradigme met la religion et Dieu au centre des préoccupations d'où la naissance des premières Écoles tenues par les moines et autres religieux, décrites par Durkheim (1938, Partie I, Chap.2/ en ligne, 2002) : « l'école chrétienne, dès qu'elle apparaît, a la prétention de donner à l'enfant la totalité de l'instruction qui convient à son âge ; elle l'enveloppe tout entier. Il trouve en elle tout ce qui lui est nécessaire (Durkheim, 1938, Partie I, chap. 3/ en ligne, 2002). » L'éducation consiste donc alors à formater l'enfant pour en faire un bon chrétien et un sujet docile de la royauté, tout comme il est endoctriné dans l'Antiquité, mais selon des modalités différentes. La prise en charge est globale mais pas dans le sens du développement personnel tel que nous l'entendons, accordant une large part au libre-arbitre. Pour Durkheim, l'institution scolaire est encore, au début du XXème siècle, fortement influencée par cette organisation, dans le sens où, selon ses propos, « pour nous aussi, l'École, à tous les degrés, doit être un milieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière (Durkheim, 1938, Partie I, chap. 3/ en ligne, 2002). » Reprenons à notre compte cette réflexion qui alimente l'hypothèse H2, étant donné qu'elle

FSÉdu-USJ

converge vers l'encouragement de la conception de l'École telle que la prône notre recherche, par une prise en considération des élèves dans leur globalité et dans le respect de leur singularité.

Par la suite, la Renaissance est une période foisonnante de ressources pour notre recherche. L'humanisme professe que l'homme est à l'image de Dieu et le prend comme point de départ des nouvelles préoccupations et de nouvelles études, d'où un nouveau paradigme. Deux modes d'apprentissages se côtoient : l'enseignement collectif où les savoirs sont davantage encore qu'au Moyen-âge réunis dans un même lieu, autour d'un élève pris en charge nuit et jour dans des internats (*ibid.*, Chap.4 et 5) et l'enseignement individuel où un précepteur accompagne un seul élève « dans sa singularité et sa globalité » pour lui enseigner et l'éduquer à la fois. Rabelais, Montaigne et Érasme, malgré certaines différences, se rencontrent sur l'essentiel dans leurs conceptions de l'éducation. Ainsi, ces humanistes rejettent toute forme de « dressage » dans l'éducation et mettent l'accent sur une instruction indissociable du développement personnel. Avec eux, nous nous rapprochons presque d'une école « non formelle » qui ne se limiterait pas à un lieu unique dans lequel serait inculqué un enseignement préétabli, dans un temps prédéfini puisqu'ils encouragent à prendre le monde comme objet d'étude. Ainsi, Rabelais (1534/1996), quoiqu'il se fasse le défenseur d'une éducation encyclopédique, dans son *Gargantua* et qu'il accorde de l'importance à des journées d'étude bien remplies par le travail au point de nommer le précepteur de son héros « Ponocrates » ce qui signifie « travail » en grec, appelle à s'éloigner du savoir formel basé exclusivement sur la mémoire, pour comprendre et s'approprier ce que l'on apprend. Selon cet ecclésiastique libre penseur, l'éducation a pour finalité de former des gentilshommes aux valeurs humanistes, donc des « honnêtes hommes » ouverts d'esprit, cultivés et sains de corps. Durkheim (1938, Partie II, Chap.1) considère la pensée humaniste de Rabelais comme le stade de la jeunesse, dans le sens où elle fait sauter des barrières. Quant à Montaigne (1580-88/1969, livre I, Chap. 26), il compare les collèges à des geôles qui asservissent l'âme et invite à prendre en compte les dispositions de l'enfant, lequel, si on ne le développe pas (dans le cadre d'une éducation individualisée), devient en proie à des influences néfastes. À la différence de l'encyclopédisme de Rabelais, ce philosophe et moraliste défend le principe selon lequel les précepteurs doivent être à l'écoute des enfants pour répondre à leurs questionnements plutôt que de leur infliger les apprentissages arbitrairement. Selon lui, il faut remplacer la connaissance livresque par une application systématique des apprentissages et principes étudiés : « Que le monde soit le livre de mon écolier » écrit-il (*ibid.*), à l'instar des défenseurs de la pensée complexe (Chap.3). Une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine, voilà sa conception de l'éducation, un objectif de plus pour le dispositif de synthèse. Enfin, Érasme dont l'élève est, lui aussi, heureux d'apprendre, comme le montre son prénom « Eudemon » signifiant heureux en grec, il adapte l'enseignement à l'évolution mentale de l'enfant, grâce à la découverte d'une sorte de « psychologie de l'enfance ». Avec

lui, « apprendre c'est apprendre comment on peut vivre ensemble dans un respect mutuel » ; l'enfant n'est plus un petit homme, mais un être en devenir, résume Mutuale (2015).

Tous ces principes correspondent exactement à ce que préconise Rogers dans le prologue de son livre *Liberté pour apprendre*. Pour ce psychologue, éduquer c'est inculquer « cette curiosité insatiable qui pousse l'adolescent à assimiler tout ce qu'il peut voir » ; la conséquence en est que l'étudiant arrive à faire sien cet apprentissage : « Je fais des découvertes, je saisis au vol ce que je peux attraper et je le fais mien (Rogers, 1971/2013). » Un précepteur de la façon dont l'imaginent ces humanistes, contribue à nous inspirer pour un dispositif de synthèse applicable dans le cadre d'un enseignement collectif : il envisage l'élève dans sa singularité, se préoccupe de nourrir à la fois son corps et son esprit et tente de prendre pour objet d'étude « le monde » ; de ce fait, il pratique une éducation globale, appréhende son métier dans un esprit de communion entre l'enseignement et l'éducation mais aussi d'unité des savoirs. Un modèle de synthèse éducative qui alimente notre hypothèse H3.

Reprenons avec les liens qui existent entre l'éducation et l'École, au XVIII^e siècle. Rousseau (1762/2009) défend l'idée selon laquelle il est essentiel de bien connaître l'enfant dont on a la charge de d'éducation, afin d'améliorer les conditions de son apprentissage. Dans l'ouvrage éponyme, ce philosophe des Lumières éduque « Émile » en dehors de toute institution scolaire, avec une double finalité : le rendre heureux et, indirectement une finalité sociale, celle de changer la société. Ainsi, l'éducation de Rousseau est une éducation à la liberté où « vivre » est le métier que le précepteur souhaite apprendre à son élève ; un précepteur non pas « savant » mais qui soit avant tout un éducateur, sachant nourrir une relation pédagogique de qualité (Rousseau, 1762/2009). Encore un exemple pour notre synthétiseur éducatif à qui il est demandé d'être non pas spécialiste mais polyvalent et de savoir éduquer en même temps qu'instruire. Rousseau rejoint Montaigne (1580/2009) et se fait précurseur des principes constructivistes de Piaget (1969/2011) ou socioconstructivistes de Vygotski (1934/2005 et 2016), en insistant sur l'importance du respect des stades de développement de l'enfant. Selon lui, l'éducation ne s'effectue pas par transmission, mais par appropriation. Il s'agit de susciter des situations d'apprentissage. De la sorte, l'idée d'avoir recours à un enseignement partiel ou total en dehors de l'institution scolaire traditionnelle revient en force aujourd'hui que ce soit avec les « pédagogies nouvelles » avec Montessori, Freinet, Steiner) apparues au début du XX^e siècle (alors que l'École traditionnelle de Jules Ferry s'orientait vers une uniformisation d'un enseignement destiné à fabriquer de bons citoyens appelés à changer la société) ou avec les dispositifs d'enseignement individuel hors cadre scolaire. La qualité de la relation interpersonnelle entre l'élève et l'enseignant est recommandée par des pédagogues tels que Rogers ou Rosenthal et Jacobson qui en démontrent les effets. Or ces conceptions passées et contemporaines, favorables à la réussite scolaire et

au développement personnel ne semblent pas suffisamment prises en compte de façon généralisée par l'École comme le précise l'hypothèse H2. Elles seront intégrées dans notre troisième axe, en lien avec H3.

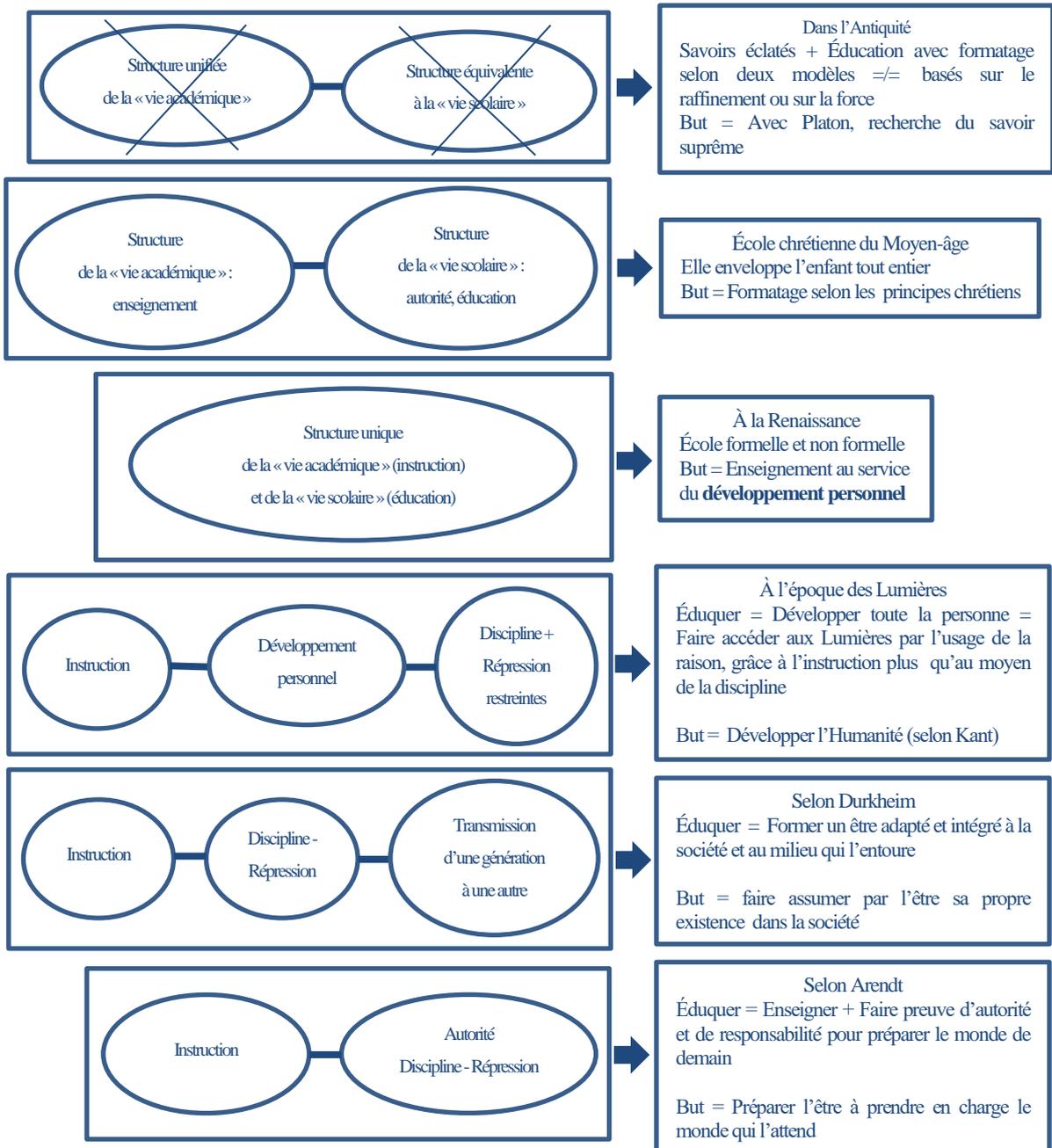


Figure 5 : Conceptions du système éducatif sous l'angle des relations entre éducation et instruction

1.1.3 Des institutions parallèles s'opposant aux systèmes éducatifs traditionnels

Intéressons-nous à présent à certains idéologues catalogués comme « marginaux », tels que Schmid (1973), Neill (1960/2004) ou Illich (1971) et examinons leur point de vue sur le sujet. Ceux-ci s'opposent à l'enseignement traditionnel et le bouleversent, en mettant en place des institutions parallèles. Leurs conceptions nous intéressent dans la mesure où elles sont la preuve de l'absence de pensée unique en matière d'instruction et d'éducation. Précisons que les points de vue de Montessori (1936/2016) et Freinet (1921/2016) seront examinés lors de la discussion de nos résultats. Donnons le ton avec les écoles

libertaires de Hambourg qui se développent entre les années 1919 et 1925, et dont Schmid (1973) promeut les idées auprès du public. Ce pédagogue explique qu'en Allemagne, la période 1918-1933 est propice aux expérimentations. En effet, après la Première Guerre mondiale, c'est l'anomie²⁰. La pensée éducative en profite pour exprimer de nouvelles méthodes. Les enfants qui ont subi la guerre sont dans un état de désorganisation sociale et individuelle. Le principe est de mettre en place un autre type d'institution scolaire d'autant que celle existante avait fait la preuve de sa nuisance en amenant à la guerre et à la défaite. Dans un Hambourg dévasté, le maître mot donné à la centaine d'enseignants est de profiter à fond de leur liberté d'expérimentation et de renier les traditions. Aucune autorité arbitraire n'est instaurée. La seule supériorité des enseignants par rapport à leurs élèves est leur degré de connaissance. Il est donc décidé que c'est à ces derniers de créer l'institution scolaire, les adultes se comportant en accompagnateurs, en « camarades ». De la sorte, à la classe rigide, se substitue « le groupe » et liberté est accordée aux jeunes de changer de groupe et donc de maître²¹. Peu à peu, l'autonomie et le sens des responsabilités prennent place et les élèves les plus âgés, ramènent plus ou moins fermement vers l'école « les amateurs de l'école buissonnière. » Schmid résume le fonctionnement de ces écoles par le fait que le vrai éducateur n'est plus le maître, mais la communauté. Sans nous laisser aller à une telle radicalisation, et tout en conservant l'existence d'une hiérarchie, selon nous, structurante, nous défendons le principe de responsabilisation des élèves, en leur faisant prendre part à certaines décisions les concernant. Nous verrons, dans la partie réservée à l'étude du terrain, qu'un excès d'autorité inhibe jusqu'à la capacité d'expression des élèves face à des questions simples les concernant (= comment vous sentez-vous dans votre collège ?) participant à la corroboration de l'hypothèse H2. Sur un autre plan, le travail par groupe déjà préconisé par Schmid est actuellement encouragé dans le cadre de « projets » et semble porter ses fruits comme le montrera notre étude²², appuyant les hypothèses H1 et H3.

À peu près à la même période, des institutions éducatives permissives adressées à des élèves exclus pour incompétence ou indiscipline du système scolaire britannique ont vu le jour avec Neill (1921/1985) lequel, avait auparavant tenté, en vain, dans les années 1920, de mettre en place des écoles libertaires en Allemagne. Ce thérapeute écossais défend l'idée de la bonté fondamentale de l'être humain à

²⁰ D'après le *Grand Robert de la langue française* : absence de normes sociales, d'organisation ou de loi ; disparition des valeurs communes à un groupe.

²¹ Dans cette organisation, les premiers jours, règnent l'anarchie, l'opposition et le chahut, mais les élèves se rendent compte d'eux-mêmes que le désordre ne les mène à rien. Des assemblées générales sont convoquées au cours desquelles ils se font des reproches mutuels. Ils finissent eux-mêmes par faire émerger des règles telles que l'obligation de respecter la classe comme un lieu de travail et d'en sortir si l'on a décidé de faire autre chose que travailler. Ce qui est intéressant à signaler c'est que les enseignants considèrent normale cette anarchie, en tant que résidu « fatal » de l'ancienne école et comme un stade nécessaire dans le développement des enfants vers l'adaptation aux nouvelles méthodes.

²² Ces établissements ont été remis sous le contrôle de l'État quelques années après leur création. Freinet qui était attiré par les idées des écoles de Hambourg a visité ces établissements en 1922 et n'a pas trouvé probante leur pédagogie bien qu'il s'en soit inspiré pour son dispositif de classes promenades. Les idées de Freinet et d'autres grands pédagogues seront évoquées au chapitre consacré à ce thème, dans le quatrième axe.

sa naissance, et préconise, de même que Rousseau qu'il n'a pourtant lu, selon ses dires, qu'à l'âge de 50 ans, après avoir fondé son école, de tenir l'enfant hors de la portée de la société brutale qui peut le corrompre. L'intention de Neill (1921/1985) est de faire rentrer des enfants en total échec scolaire dans un processus d'éducation, avec pour objectif leur développement personnel dans son école aux méthodes particulières. Ces institutions sont basées sur la qualité de la relation maître-élève et sur « l'épuisement de l'intérêt » : selon lui, une démarche « permissive » épuise l'intérêt de l'enfant pour l'interdit et celui-ci finit de lui-même par reprendre le chemin des classes même quand, dans un premier temps, il a passé ses journées à jouer. Le principe est basé sur la liberté individuelle (choix de l'enseignant et du contenu des cours) et la liberté collective (collégialité, organisation d'assemblées générales où les élèves, à parts égales avec les enseignants, décident du règlement intérieur, débattent en cas de contentieux et chacun peut défendre son point de vue et ses intérêts). Par le vote, les élèves ont le même pouvoir que les enseignants. Neill développe un intéressant rapport duel entre lui et ses élèves, avec une tendance à les prendre individuellement aussi souvent que ceux-ci le sollicitent. Il ne les laisse jamais face à leurs interrogations sans chercher à y répondre et implique sa personne et celle de ses élèves. Cependant, il lui a été reproché de sortir du cadre de l'enseignement classique et d'outrepasser son rôle d'enseignant en introduisant des rapports affectifs comme supports des rapports pédagogiques. Concernant Neill, nous retiendrons l'importance de la relation enseignant-élève, mais en la maintenant dans un cadre strictement pédagogique, contrairement à l'usage abusif qu'en a fait ce thérapeute qui, précisons-le, a réussi, principalement grâce à son charisme. Le charisme et la qualité de la relation acteur éducatif/élève sont des atouts certains pour le synthétiseur éducatif et plus généralement pour tout membre de l'institution scolaire quand il se fait partie prenante dans la corroboration des hypothèses H1 et H3²³. D'autres penseurs sont allés jusqu'à prôner la suppression de l'École. À cet effet, Illich annonce la couleur dès le titre et l'introduction de son livre *Une Société sans école*, dans lequel il remet en question, comme son nom l'indique, le principe même de l'institution scolaire. Cet analyste et critique de la société industrielle énonce le concept du « monopole radical » selon lequel lorsqu'un moyen technique est ou semble très efficace, il crée un monopole et c'est le cas pour l'École. Selon lui, celle-ci a été conçue pour s'adapter à la société industrielle ; elle est source de nuisance, de pollution sociale car elle donne l'impression d'être la seule capable de se charger de l'éducation (Illich, 1971). Illich ajoute que le système scolaire obligatoire constitue même une entrave au droit d'instruction²⁴. Pour lui, rien ne sert de découvrir ce qu'il appelle de nouvelles méthodes de gavage, ni même de modifier l'attitude des enseignants face à leurs élèves ou

²³ En attendant d'approfondir cette notion avec les formes d'autorité expliquées par Weber, contentons-nous, ici, de la définition du *Grand Robert de la langue française* : charisme = influence suscitée par une personnalité exceptionnelle.

²⁴ Il renforce la légitimité de son point de vue par l'adhésion, à ses orientations, de nombreux intellectuels reconnus, en particulier lors de séminaires dont ceux du CIDOC²⁴ (Comité International pour la Documentation fondé par Illich au Mexique et dont l'objet est de s'initier au monde latino-américain et de participer à l'analyse critique de la société industrielle).

encore d'avoir recours à un matériel pédagogique de plus en plus performant. Ce qui est indispensable, d'après Illich, pour avoir la moindre chance d'amener les jeunes à la réussite, c'est de créer des réseaux de communication à but éducatif. La conséquence est que ce penseur défend une société éducative où chacun aurait le droit d'être enseignant et où l'enseignement deviendrait non plus le monopole d'une institution, mais un mode de relation basé sur une convivialité qui se superposerait aux relations qui se fondent sur la vie quotidienne. Il considère qu'un tel procédé éviterait les inconvénients d'une transmission institutionnalisée menant d'une part à une pensée unique et étalonnée étant donné que les élèves ne tirent leurs réflexions et connaissances que de ce qui leur est inculqué, et d'autre part à l'abolition progressive de la confiance en soi. Dans cette même optique, Illich ne croit pas en la capacité de réparation du système existant, vu le coût engendré et la superficialité des études qui cherchent à définir de nouveaux programmes en fonction des besoins spécifiques. Il ne croit pas non plus au rattrapage des résultats scolaires par le biais de l'École, laquelle, en adaptant son fonctionnement aux catégories sociales les plus riches, et en ayant pour vocation de les amener à obtenir le diplôme le plus adapté et un emploi qui leur convienne, n'est donc pas, dans sa forme actuelle, selon lui, un service public. Au contraire, elle fabrique des catégories d'élèves auxquels elle cherche ensuite à s'adapter, pour des finalités qu'elle a elle-même mises en place²⁵. Illich dénonce un mode de fonctionnement basé sur la catégorisation et l'illustre par un rapprochement avec la classification des oiseaux, aussi arbitraire que dépourvue de bon sens, présentée par Jorge Borges dans son « Encyclopédie chinoise imaginaire²⁶ ».

Tout en ne niant pas les difficultés de mise en place de ses principes, il donne, dans l'appendice de son ouvrage, sa définition de l'école idéale comme étant une école libérée, fournissant une éducation, mais une éducation qui ne soit ni utilisée pour établir et justifier une structure de classe, ni ne serve à mesurer les élèves à quelque toise. Plusieurs remarques d'Illich nous frappent et nous semblent très actuelles. Elles nous font penser : 1- à l'intérêt croissant des réseaux de communication numérique, en tant que source de communication et d'appropriation du savoir ; 2- aux dégâts, au niveau du développement personnel des élèves et de leurs résultats scolaires, causés par des catégorisations négatives de la part de certains acteurs éducatifs ; 3- à la prudence qui doit accompagner les modes d'évaluation afin que ceux-ci soient profitables et constructifs. Nombre de ces points ne manqueront pas d'apparaître, en lien avec l'hypothèse

²⁵ Il en vient même à se demander si cette dernière est bien un service public et étaye sa démonstration par une comparaison avec les réseaux routiers, postaux et téléphoniques, tous trois réseaux de télécommunication. Si les deux derniers permettent de communiquer à faible coût, les routes et autoroutes ont été construites de façon à s'adapter aux besoins spécifiques d'une couche de population bien précise, aisée et possédant des véhicules ; ce ne sont donc pas des services publics, contrairement aux deux premiers réseaux qui s'adressent au plus grand nombre.

²⁶ En effet, Illich explique qu'on y relève la catégorie des oiseaux « appartenant à l'empereur », ou celle des embaumés, des apprivoisés, des cochons de lait, des sirènes, ou des « inclus dans la présente classification », de ceux qui s'agitent comme des fous, des innombrables, des dessinés avec un pinceau très fin en poils de chameau, des « et cætera », ou de ceux qui viennent de casser une cruche ! ... Et Illich de se demander à quoi peut servir une telle taxinomie si ce n'est à répondre à des fins particulières.

H2. Pour notre part, nous ne sommes pas dans une dynamique de réparation du système existant mais dans une volonté d'impulsion nouvelle qui le transforme en profondeur grâce à un dispositif qui existe à l'état de latence mais que le système actuel n'a pas encore su faire naître pour en tirer profit.

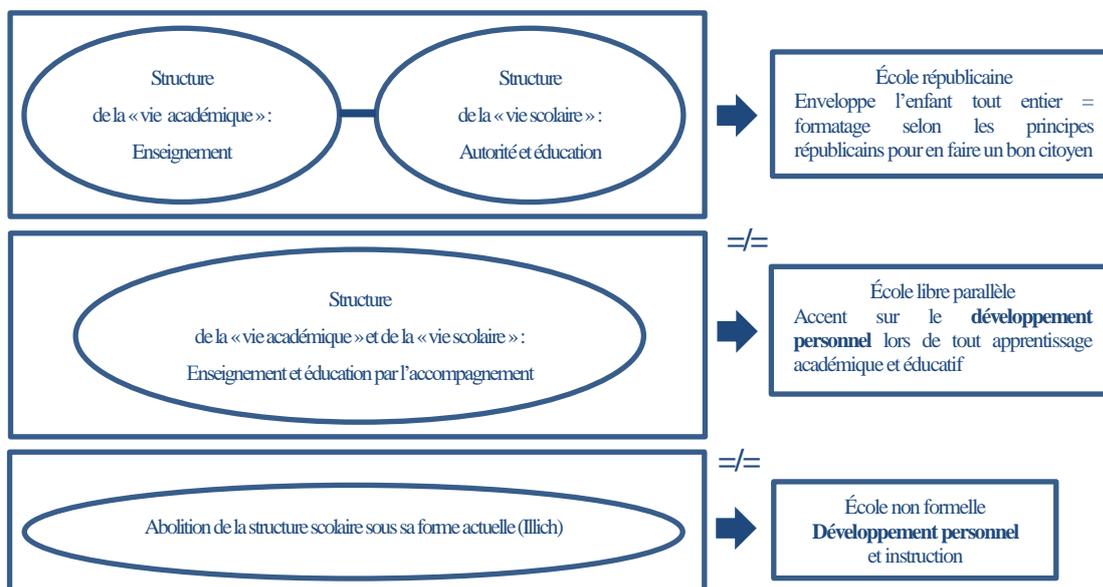


Figure 6 : Comparaisons entre les conceptions de l'École républicaine et des Écoles libres parallèles sous l'angle des relations entre éducation et instruction

Tableau 1 : Exemples d'évolution des systèmes éducatifs dans leur fond et dans leur forme

	Finalité de l'éducation	Forme scolaire	Caractéristiques de la transmission
Antiquité : Époque hellénique	Varie selon les cités : recherche d'esthétique ou motifs militaires	Diversité des lieux de la transmission du savoir / Cours en individualité ou en petits groupes	Mosaïque d'enseignements ; dialectique ; l'équivalent d'un pédagogue accompagne l'élève d'un enseignant à l'autre
Moyen-âge	Former un bon chrétien	Unité des lieux de la transmission du savoir / Cours collectifs ou en petits groupes	Unité de thématique de l'enseignement ; Étude de textes religieux traduits et expliqués par des moines
Renaissance	Former un honnête homme	Unité de lieu pour l'enseignement collectif / Existence d'un enseignement en individualité	Rejet du dressage ; Propagation des idées humanistes ; Diversité des thématiques abordées ; Un esprit sain dans un corps sain
XIX^{ème} siècle	Alternativement former un bon sujet du roi ou de l'empereur ou un bon citoyen fidèle à la République	Unité de lieu / Création de systèmes éducatifs parallèles (dans le sens où ils ne se conforment pas, à des degrés divers, au système traditionnel)	Savoirs fragmentés avec importance de la discipline dans le système traditionnel ; Prise en compte de l'enfant dans les systèmes parallèles
Aujourd'hui	Former un citoyen, capable de raisonner, de s'intégrer dans le monde du travail, sensibilisé aux enjeux actuels tels que le numérique, le développement durable ...	Unité de lieu / Enseignements collectifs avec tendance au retour à l'enseignement en individualité	Importance de la thématique de l'échec scolaire ; Tentative de recherche de l'unité des savoirs ; Tentative d'accent sur le développement personnel autant que sur l'enseignement

Ainsi, par ce tour d'horizon, avons-nous observé que certains dispositifs ont instrumentalisé l'École et les élèves à des fins politiques et socio-économiques, reléguant les intérêts de ceux-ci au profit d'intérêts collectifs, tandis que d'autres aménagements, par opposition, ont choisi de privilégier leur développement personnel, les mettant au centre des apprentissages. La structure de l'enseignement et celle de la vie scolaire ont tour à tour collaboré en gardant leur propre autonomie, ou fusionné. Généralement, dans le deuxième cas, le développement personnel des élèves prenait une plus grande importance, laissant entrevoir la corroboration de l'hypothèse H3. Aussi, conjointement aux variations des centres d'intérêt, des normes et finalités culturelles de chaque société, le système éducatif français a, depuis toujours, connu des transformations, voire des mutations. Nous pencher sur la façon dont celui-ci a été appréhendé par le passé a présenté le double intérêt de montrer son polymorphisme et de mettre en avant quelques-uns des héritages qui, malgré les mutations, ont persisté et sur lesquels continue de s'appuyer notre École actuelle. Or le polymorphisme diachronique conjoint aux héritages anachroniques rend légitime, comme nous l'avons vu, l'éventuelle remise en question des systèmes éducatifs. (Durkheim, 1938).

1.2 La justification de l'évolution permanente des conceptions de l'éducation, de l'instruction et des systèmes éducatifs

1.2.1 L'évolution des pensées scientifique et collective, les changements d'épistémès et leurs répercussions sur les systèmes éducatifs

Comment expliquer l'évolution permanente des conceptions de l'éducation, de l'instruction et des systèmes éducatifs ? En particulier par la formation de l'esprit scientifique, l'évolution de la pensée collective, la naissance d'épistémès et les changements de paradigmes. Pourquoi s'intéresser à cet aspect du sujet ? En raison des entraves rencontrées sur notre enquête de terrain où nous avons ressenti, de la part de certains acteurs éducatifs et d'institutions dans leur ensemble, une réserve allant jusqu'à l'hostilité à toute idée de remise en cause de leur fonctionnement qu'ils finissent par prendre pour vérité immuable. Or, une connaissance, de leur part, de la construction de la pensée collective les aiderait dans la remise en question de leurs comportements. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons appeler efficacement à une évolution du système éducatif actuel, par l'expérimentation d'un dispositif de synthèse, sans justifier scientifiquement notre position.

En conséquence, nous sollicitons l'aide de Popper, Bachelard, Kuhn, Foucault et Morin pour nous éclairer sur les limites temporelles d'une théorie scientifique et sur la possibilité de passer d'un état à l'autre sans craindre le désordre. Par suite, questionnons, dans un premier temps, Popper (1972/2009, p.279) qui, dans sa démarche de questionnement sur ce qu'est une théorie scientifique, a eu recours tant aux sciences qu'à la philosophie. Il s'est, pour sa part, interrogé sur la façon dont nous pouvions « comprendre une théorie scientifique ou en améliorer la compréhension. » Effectivement, ce chercheur

commence par énoncer la thématique dualiste occidentale qui consiste à opposer corps et esprit dans la création des « images du monde » et le questionnement sur « les problèmes méthodologiques qui y sont liés (*ibid.*, p. 245) ». Puis il se positionne à la suite de penseurs tels que Platon, en tant qu'ayant pratiqué un pluralisme philosophique. Cependant, à la différence de ce dernier pour lequel « le monde des Formes ou Idées [...] était un monde religieux, un monde de réalités supérieures [...] un troisième monde objectif, autonome, qui existait en plus du monde physique et du monde de l'esprit (*ibid.*, p.246) », Popper formule une thèse neuve et originale sur les lieux d'émergence de la pensée. Ce penseur affirme l'existence de trois mondes distincts : celui des objets matériels ou des « états physiques » (monde 1), celui du mental ou des « expériences subjectives ou personnelles » et des dispositions à agir (monde 2) et celui des « intelligibles ou des idées au sens objectif. » Ce troisième monde est donc celui des théories, mais aussi de l'argumentation et des « situations de problèmes en elles-mêmes » (monde 3) (*ibid.*, p. 247). Ainsi, pour Popper, les pensées deviennent perceptibles de la même manière que les objets, et l'homme peut « voir » ou « saisir » des raisonnements et des argumentations qui se mettent à exister en dehors de lui. Le premier et le deuxième monde d'une part et le deuxième et le troisième d'autre part peuvent interagir, le premier et le troisième monde ne pouvant établir des corrélations que par l'intermédiaire des expressions du deuxième monde sur des supports matériels tels que le langage écrit, les graphiques, les symboles visuels, etc. Nous sommes donc confrontés à l'urgence d'élaborer une théorie qui soit suffisamment scientifique et qui fasse appel à la raison pour être acceptée.

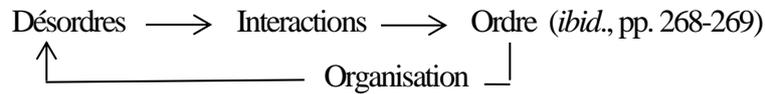
Qu'en est-il de la potentialité de réfutation d'une théorie bien établie pour mettre en place une autre qui la complète ou s'y oppose ? Avec Bachelard, nous définissons l'expérience scientifique comme étant « une expérience qui contredit l'expérience commune (Bachelard, 1938/2011, p.13). » De plus, pour ce sociologue, une hypothèse scientifique est plus ou moins inutile si elle ne se heurte à aucune contradiction. Par conséquent, ce qui caractérise la pensée scientifique c'est « la perspective d'erreurs rectifiées » (*idem*). Bachelard considère que l'esprit a l'âge de ses préjugés et qu'il rajeunit en acceptant des mutations contredisant son passé. Selon lui, le premier obstacle à surmonter pour la science c'est de détruire l'opinion et savoir poser les problèmes : d'avoir « le sens du problème » (*ibid.*, p.16). Ce philosophe explique que même une connaissance scientifique peut décliner et que « des habitudes intellectuelles qui furent utiles et saines peuvent, à la longue, entraver la recherche (*ibid.*, p.17) », c'est pourquoi il appelle à questionner cette connaissance. Ce point de vue n'est pas sans rappeler les mises en garde de Bergson (1900/2011) contre le mécanisme de nos actions lorsque nous cessons de réfléchir et que nous les reproduisons sans plus savoir ce qui est à leur origine. Kuhn (1962/2008) insiste, lui aussi, sur les limites temporelles d'un modèle. Cependant, pour remplacer les fondements perdus, ce n'est pas le vide qui prend place mais une « vase » (selon la terminologie de Popper) sur laquelle se construisent de

nouvelles théories scientifiques. La temporalité est également au cœur du principe d'épistémè puisque cette notion se caractérise par une apparition brutale et qu'elle est propre, par définition, à une époque. Qu'en dit Foucault (1966/2015) qui a créé ce concept et l'utilise pour traiter des évolutions des systèmes de savoirs et d'enseignements ? Une épistémè est, d'après ce philosophe, un ensemble de principes et de centres d'intérêt communs à un groupe social, qui émergent, dans cette société, à une période donnée, desquels partent tous les modes de pensée et les raisonnements, et qui structurent de ce fait l'étude des sciences. Elle est, de la sorte, propre à chaque période de l'histoire, et en concordance avec ce que la société considère, à ce moment, important de savoir. Sa modification ne correspond pas à un progrès, mais à une rupture, à un choix arbitraire de la société, sans qu'on ne sache vraiment quelle en est l'origine (Foucault, 1966/2015). D'ailleurs, à ce sujet, Foucault s'interroge sur l'éternel recommencement de la pensée : « Comment se fait-il que la pensée ait un lieu dans l'espace du monde, qu'elle y ait comme une origine, et qu'elle ne cesse, ici et là, de commencer toujours à nouveau ? (*ibid.*, partie II, Chap.3, p.1097) » se demande-t-il. Juignet (2015) cite ce philosophe précisant la définition de ce concept lors d'un entretien en 1977 : selon Foucault, l'épistémè est « le dispositif stratégique qui permet de trier, parmi tous les énoncés possibles, ceux qui vont pouvoir être acceptables à l'intérieur [...] d'un champ de scientificité, et dont on pourra dire : celui-ci est vrai ou faux (Foucault, entretien 1977, publié en 1994). » Ainsi, grâce à Popper (1972/2009), Bachelard (1938/2011), Kuhn (1962/2008) et Foucault (1966/2015), s'ouvre devant nous l'opportunité d'envisager de faire accepter l'idée de la contradiction de l'expérience commune. Il s'agit, là, d'un apport inestimable pour nous conforter dans la poursuite de notre recherche, en dépit de tous les vents contraires qui ont pu l'accueillir.

Que nous apporte Morin ? Ce scientifique nous affirme la caractéristique provisoire et mouvante de la pensée. Il affirme que « pour concevoir les morphogénèses fondamentales, il nous faut considérer turbulences, collisions, diaspora (Morin, 1994/2015, p.277). » Ainsi, d'après lui, ni l'ordre ni le désordre ne sont des principes absolus. De plus, ces états sont caractéristiques du vivant et font partie d'un complexe ordre/désordre/organisation (*ibid.*). C'est pourquoi, selon Morin, « toute théorie désormais doit porter la marque du désordre et de la désintégration, toute théorie doit relativiser le désordre, toute théorie doit nucléer le concept d'organisation (*ibid.*, p.280). » Pour résumer l'avis de ce spécialiste de la thématique des modèles, focalisons-nous sur deux chapitres aux titres évocateurs de l'ouvrage de ce sociologue sur *la complexité humaine* : « les vérités biodégradables » et « changer de monde » (Morin, 1994/2015, pp. 247-280). En partant, d'une part, de la crise des fondements de la connaissance née dès le XIX^{ème} siècle, et, d'autre part, de Popper qui a indiqué que la « vérification » était insuffisante pour démontrer une théorie scientifique (vu que de telles théories vérifiées étaient pourtant réfutables et réfutées donc soumises au « faillibilisme » et de ce fait, « biodégradables »), Morin rappelle que « toutes les avancées de la

FSÉdu-USJ

connaissance nous font nous rapprocher d'un inconnu qui défie nos concepts, notre logique, notre intelligence (*ibid.*, p.249). » Aussi, sommes-nous invités à « bien penser » ce qui équivaut, selon Morin à ne pas être « bien-pensant » (*idem*) et à ne pas craindre systématiquement le « chaos » car du désordre naissent, à certaines conditions, l'ordre et l'organisation : de puissance destructrice, celui-ci peut se transformer en puissance créatrice par la mise en place de la « boucle tétralogique » :



Allons plus avant dans l'exploration de l'élaboration de la pensée et de la temporalité relative et non universelle des théories scientifiques et tirons-en encore les déductions utiles, pour ce qui nous concerne. Popper explicite l'intérêt et l'importance de son hypothèse par le fait qu'elle peut, un jour, révolutionner la psychologie, étant donné qu'elle appelle à traiter « l'esprit humain comme un organe » fait pour non seulement comprendre les objets du troisième monde de façon objective et non pas subjective, mais aussi afin de « contribuer à leur élaboration, les manipuler, et pour les faire entrer en relation avec le premier monde (Popper, 1972/2009, p.249). » Ce chercheur (1989) cité par Juignet (2015) distingue une doctrine scientifique d'une idéologie par quatre critères : la cohérence du système théorique, la mise en évidence des liens logiques qui la régissent, la comparaison à d'autres théories et les tests empiriques. Il considère, de plus, que le critère le plus valable pour vérifier le caractère scientifique d'une théorie est sa réfutabilité ne fut-ce que par un seul cas.

En prenant appui sur Popper, nous pouvons déduire au moins deux conséquences en ce qui concerne notre sujet. D'abord, il nous suffit de constater un seul dysfonctionnement dans le système éducatif actuel pour le considérer réfutable et notre enquête montrera que c'est le cas. Ensuite, nos idées pour une modification dans le fonctionnement de l'institution scolaire prennent existence en tant qu'objets rationnels, donc faisant partie du troisième monde, entre autres grâce au support de la rédaction d'une thèse. Défendues par un raisonnement cohérent, elles deviennent alors observables, « examinables », donc objectives, perdant, de la sorte, leur caractère subjectif non scientifique. Nos représentations acquièrent donc une existence propre, universelle, indépendante de notre propre pensée et deviennent, de ce fait, de nouvelles sources, à l'origine de nouvelles idées. En poussant plus loin le parallèle entre la théorie de Popper et l'institution scolaire telle que nous la concevons, nous pouvons considérer que le troisième monde qui est celui de la synthèse, est l'espace dans lequel notre synthétiseur éducatif va évoluer. C'est là qu'il pourra à la fois innover et réunifier les savoirs et les êtres. Or des innovations importantes, quel que soit le champ de scientificité auxquelles elles s'appliquent, supposent un changement de paradigme.

D'autre part, en appliquant à l'institution scolaire les principes de Kuhn sur la réfutabilité d'un modèle par un autre, nous déduisons que la seule persistance de phénomènes massifs d'échec scolaire permet, à elle seule, la contestation du paradigme actuel. Selon nous, le modèle à venir, tel que nous l'envisageons, en fondant l'éducation et l'enseignement dans un même ensemble, est plus à même de joindre la réussite scolaire et le développement personnel des élèves.

Par ailleurs, pour compléter le concept de Foucault sur l'épistémè, ajoutons que ce philosophe développe principalement trois grands moments de rupture dans l'Histoire, possédant, chacun, son épistémè : la Renaissance, l'époque classique et le monde moderne. Examinons deux situations pour compléter celles, précédemment décrites, lors de l'évocation des systèmes éducatifs de l'Antiquité grecque, du Moyen-âge et de la Renaissance. Lors de la dernière des époques citées, une grande importance est accordée à la connaissance de la nature et du monde et pour ce faire, le recours aux analogies est de mise : « on admettait d'abord le système global des correspondances (la terre et le ciel, les planètes et le visage, le microcosme et le macrocosme), et chaque similitude singulière venait se loger à l'intérieur de ce rapport d'ensemble (Foucault, 1966/2015, p.1101). » Première situation : Après une période qualifiée de « baroque » et caractérisée par le foisonnement, les chimères et l'irrégularité, apparaît, au XVIIe siècle, une nouvelle épistémè basée sur l'analyse et la classification, dans le but d'approfondir la connaissance du monde. En effet, la phase « classique » correspond à une recherche de la perfection, de l'ordre et de la rigueur ; le raisonnement de Foucault en conclut : « Ainsi sont apparues la grammaire générale, l'histoire naturelle, l'analyse des richesses, sciences de l'ordre dans le domaine des mots, des êtres et des besoins; et toutes ces empiricités, neuves à l'époque classique (*ibid.*, p. 1104). » Deuxième situation : Selon le même mouvement de rupture, pour ce philosophe, une nouvelle épistémè prend naissance avec le monde moderne qui considère l'homme lui-même en tant qu'objet d'étude. C'est dans cet esprit qu'apparaissent, au XIXe siècle, les sciences humaines (et sociales). Cependant, vu que celles-ci s'appuient sur une épistémè qui est née par une sorte de consensus de la société à ce moment-là et qui est donc appelée à disparaître un jour ou l'autre, elles sont critiquées par Foucault : selon lui, elles ne font que réutiliser les sciences antérieures et plus objectives que sont la biologie et l'économie (*ibid.*, Chap.10). Or un changement d'épistémè, donc de centre d'intérêt, entraîne une modification de l'objet de la recherche et des méthodes de recherche, d'où l'obligatoire évolution des systèmes d'éducation. Enfin, comme l'écrit Descartes que Morin prend à témoin, le propre de l'erreur est qu'elle ne paraît pas être telle. C'est pourquoi, la recherche de la vérité est indissociable de la recherche d'une possible vérité (Morin, 1994/2015, pp.. 250-252). Par conséquent, « tout ce que nous pourrions diagnostiquer comme sources d'erreurs, d'insuffisances, de mutilation de la pensée », influencera notre propre pensée et notre propre connaissance (*ibid.*, p. 253).

Précisons que ce penseur de la complexité a pour souci un savoir non cloisonné et non amputé, et que son *credo*, tant pour l'Homme que pour la connaissance, est le respect d'une singularité insérée dans son contexte global, au contraire d'une « insularité » indépendante d'un continent. À ce titre, il pousse à ne pas céder à une pensée simplificatrice, qui soit tentée par trois actions opposées au principe de connaissance : l'idéalisation (dans le sens où seul le réel soit intelligible et puisse se confondre avec l'idée), la rationalisation (qui consiste à refuser tout débordement hors du système sous prétexte que ce ne serait pas rationnel) et la normalisation (en tant qu'élimination de l'étrange ou du mystère). À la lecture de l'ensemble de ces réflexions, nous ne pouvons qu'être encore confortés dans notre entreprise de réorganisation de l'institution scolaire, à partir du moment où nous la justifions.

1.2.2 L'évolution de paradigmes qui se complètent ou s'opposent dans l'analyse du fonctionnement des systèmes éducatifs

La naissance d'un dispositif de synthèse constitue, en soi, un changement de paradigme puisqu'il entraîne à la fois une restructuration de l'École par une modification des relations entre ses acteurs, et une évolution dans la finalité de l'institution scolaire au moyen d'une nouvelle organisation. À l'aune de ces considérations, tournons-nous vers quelques paradigmes qui se complètent ou s'opposent dans la justification de l'adaptation de l'institution scolaire aux besoins de ses élèves et/ou à la société qui l'entoure et effectuons un bref parallèle avec notre propre modèle. Pour Durkheim (1922/en ligne, 2002, chapitre 4), le système éducatif fonctionne en harmonie avec le système social dont il est l'organe principal et dont il assure la reproduction. Ce système est au service de la société dans son ensemble. L'état social n'est pas remis en question : la société est seule importante et n'a pas besoin d'être transformée vu qu'elle est, selon ce sociologue, ce qu'elle doit être, en toute autonomie, toute sa raison d'être ne dépendant que d'elle seule. De son point de vue, les systèmes éducatifs sont tellement liés aux systèmes sociaux qu'ils en sont inséparables. Durkheim en déduit que le seul invariant lorsqu'il est question d'éducation c'est cette dépendance de tout système éducatif à la société dont il participe à la construction (*ibid.*). Inspirés du marxisme, Bourdieu et Passeron (1970) considèrent, comme Durkheim, que le système éducatif est un organe du système social. Cependant, selon eux, celui-ci est au service non pas de l'ensemble de la société, mais uniquement de la classe dominante. Leur paradigme s'appuie donc sur le principe de la reproduction sociale au service de la domination d'une élite minoritaire.

Quant à Baudelot et Establet (1973), ils ne sont pas en reste à propos de la reproduction sociale et ils se basent, pour cela, sur le principe de la lutte des classes et de la division capitaliste du travail. Pour eux, le système éducatif assure la reproduction de la classe dominante en donnant à la classe dominée le minimum d'éducation, d'enseignement et de savoir, avec les méthodes pédagogiques les plus simplistes. En effet, le système économique qui a besoin de dirigeants et d'exécutants formés à moindre coût, impose

un cloisonnement scolaire en deux réseaux, d'un côté primaire/professionnel et de l'autre, secondaire/supérieur, réservant pour l'élite, la seconde catégorie, plus à même d'être à niveau. Il s'ensuit que la classe dominée reste en tant que telle, étant dépourvue des savoirs et des méthodes d'action qui, au contraire, se retrouvent au plus haut niveau et de manière maximale, grâce à des méthodes rigoureuses, dans les universités et les lycées d'élite. Trois ans après la naissance de ce paradigme, Morice Alain y revient et l'analyse comme étant une exhortation à en finir avec le mythe de l'école unique. M. Alain (1973) explique que pour Baudelot et Establet, la diversification des filières n'est qu'un moyen caché de séparer les classes sociales grâce à des filières de relégation. De son côté, Boudon (1976 et 1982), chef de file de l'individualisme méthodologique, en France, prône, au contraire, un paradigme qui laisse place à une certaine égalité des chances, dans le sens où, l'individu, même limité par les contraintes sociales, conserve une marge de manœuvre. Certes, le système social lui impose des entraves, cependant, les réformes mises en place sont des façons, pour le système, d'être à l'écoute des besoins des individus. Sur un autre plan, Boudon met en avant ce qu'il appelle les « stratégies d'acteurs ». Il s'ensuit, pour ce qui nous intéresse, qu'à chaque étape de la scolarité, les élèves et leur famille, influencés par leurs divers environnements, prennent des décisions, à partir de données qui leur sont propres, avec une tendance à valoriser ou dévaloriser, à l'excès, telle ou telle filière. Il n'en demeure pas moins que les élèves issus des milieux les plus favorisés auront plus de facilités à se positionner dans les filières les plus enviables et qui sont, de plus, les plus en adéquations avec les offres d'emploi dans le milieu professionnel, ce qui fait persister des inégalités.

Dantier s'oppose à tous ces paradigmes qui expliquent le fonctionnement de l'institution scolaire. En effet, il considère que la démarche de diversification et d'adaptation du système éducatif est portée à un tel extrême qu'elle a métamorphosé la structuration initiale de l'institution scolaire, abolissant la démarcation entre celle-ci et son environnement, démarcation détaillée et justifiée par Durkheim (1938/ en ligne, 2002). Ce sociologue part du principe selon lequel le système social est un système éducatif en lui-même et qu'il n'a pas besoin d'autre système éducatif que lui-même. S'il en existe un, différent, séparé, sous forme d'école, collège, lycée ou université, sa seule raison d'être est d'avoir des finalités distinctes de celles du système social afin que celles-ci puissent changer la société. C'est pour cette raison que cet universitaire préconise le maintien d'une séparation, comme condition pour l'École de résister à l'environnement, et ceci tant que la continuation de l'existence de l'institution scolaire est souhaitée. Effectivement, selon Dantier, la raison d'être de l'École est de transformer la société par un projet éducatif ; or pour atteindre cet objectif, il est indispensable, d'après lui, que la séparation entre le système éducatif et le milieu social extérieur persiste. Car si l'école s'adapte trop à la société et à ses besoins comme c'est de plus en plus le cas, le risque est qu'elle finisse par se confondre avec l'environnement et

s'y dissoudre. Le constat selon lequel la configuration actuelle de l'école lui fait perdre sa propre structuration fait conclure à ce sociologue « [qu'] ils espèrent construire et ne font que détruire à force de vouloir réparer au lieu de créer » (Dantier, 1999, p.7). Un tel avis sera à prendre en compte, dans notre démarche, étant donné que le dispositif de synthèse est censé intégrer l'ensemble de la communauté éducative, y compris ceux extérieurs à l'institution scolaire.

Pour clore la question de la justification du fonctionnement inégalitaire du système éducatif par différents paradigmes, ajoutons que grâce à notre nouvelle organisation, nous projetons, justement, de dépasser le principe de la reproduction des classes et d'augmenter l'égalité des chances face à l'École. Nous procéderons d'une manière innovante, qui ne détruit pas systématiquement tout ce qui a été construit mais en utilise le positif, tout en neutralisant le négatif, en repensant en profondeur les articulations, relations et comportements des acteurs. Un autre obstacle que nous aurons à dépasser est relatif au principe de soumission à la discipline que nous traiterons plus amplement dans notre quatrième chapitre. Étudions, dans ce contexte, le paradigme de l'adaptation du système éducatif en lisant Foucault. Du point de vue de ce sociologue, cette adaptation au pouvoir en place se fait car l'État utilise toutes les organisations sociales, culturelles et économiques ; et il renforce la discipline, dans le but de rendre, à son profit, l'ensemble de la société plus productive et plus contrôlable. Parmi ce que ce penseur dénonce, dans son ouvrage *Surveiller et punir*, remarquons l'asservissement du corps des militaires qui le « désarticule et le recompose », faisant naître une « mécanique du pouvoir », une « anatomie politique » que l'on retrouve dès la création des collèges et plus tard des écoles élémentaires (Foucault, 1975/2015, p. 402). Il relève, et cela se vérifie également dans la vie économique (et comme nous le verrons dans le quatrième axe théorique, dans toute organisation), que le pouvoir agit par « petites ruses dotées d'un grand pouvoir de diffusion » et d'une solidarité de fonctionnement dans laquelle la discipline joue un rôle prédominant (*ibid.*, p. 403), assimilable, aussi bien dans le domaine militaire que dans celui de la pédagogie scolaire, à une sorte de dressage (*ibid.*, p.404). Foucault résume le succès du pouvoir disciplinaire par trois facteurs : l'observation ou « le regard » des supérieurs hiérarchiques, la sanction dite « normalisatrice » et l'examen, réunion des deux actions précédentes (*ibid.*, p.444). Voilà pourquoi, l'enjeu, pour nous, est de dépasser un éventuel asservissement consécutif au pouvoir disciplinaire, pour défendre une réorganisation de l'École.

En conclusion, ce premier axe dont nous avons décrit des aspects complémentaires révèle bien la possibilité et même la nécessité de modification permanente des systèmes éducatifs dont notamment, celui traditionnel, français actuel, sans crainte du désordre éventuel (et provisoire) que cette modification peut engendrer. Suite aux acquis que nous en avons tiré, nous veillerons, dans notre réflexion autour du fonctionnement du dispositif de synthèse, à prendre en considération les points positifs que nous venons de

relever, par le passé ou dans le présent des systèmes éducatifs (dont la prise en charge unitaire des élèves à l'époque humaniste et pendant les « Lumières » et la tentative d'unification des enseignements pour leur donner sens à ces deux époques puis, de nouveau, grâce aux réformes actuelles), et à écarter ceux négatifs qui nous ont interpellés (abus d'autorité, formatage, préoccupation d'instruire et d'éduquer sans se soucier outre mesure des besoins et capacités des élèves), afin que soit atteint notre objectif : une synthèse éducative qui facilite la réussite scolaire et le développement personnel. Ainsi, par le biais de notre recherche, après l'étude et la justification de l'évolution permanente des systèmes éducatifs, soyons encouragés à bousculer l'ordre établi et à envisager des changements profonds dans l'organisation de l'École, plus précisément des changements institutionnels qui vont dans le sens d'une synthèse entre les deux structures de la vie académique et de la vie scolaire. Le dispositif de synthèse qui en résultera a déjà à sa disposition, grâce à notre passage en revue historique, quelques éléments conceptuels et comportementaux dont il pourra s'inspirer. Nous approfondirons, par la suite, ce qu'une telle évolution engagera comme autres modifications dans ce sens, afin d'inviter les acteurs éducatifs à changer la manière dont ils appréhendent leur métier et leurs conceptions de la division du travail, ce qui n'ira pas sans peine.

CHAPITRE 2

POUR PROPOSER UNE NOUVELLE ORGANISATION,

L'ÉTUDE DE LA MULTIPLICATION DES DISPOSITIFS D'ADAPTATION

AUX BESOINS DES ÉLÈVES

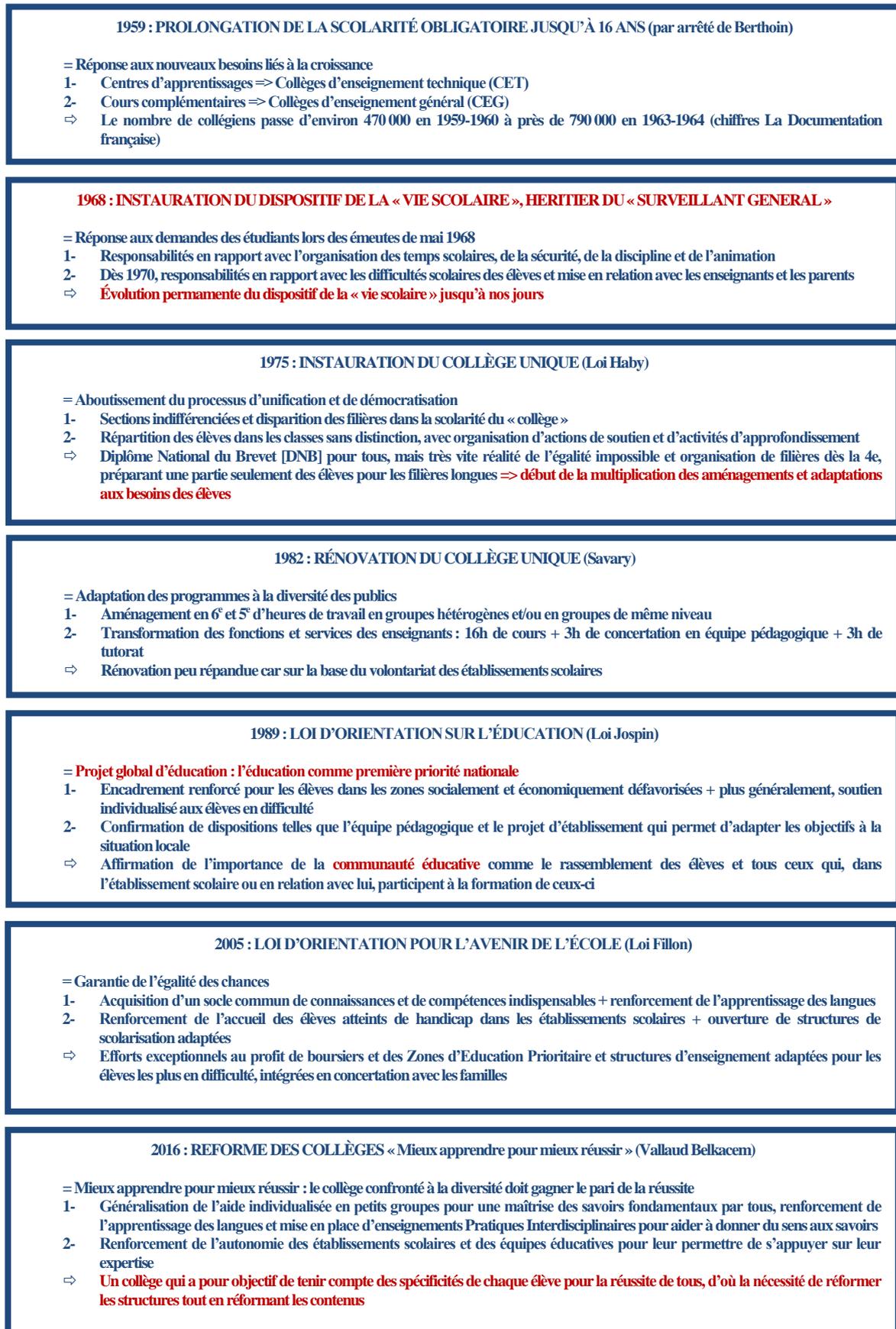


Figure 7 : Moments forts de l'évolution du système éducatif français, en France, depuis 1959, ayant un intérêt direct pour la relation vie scolaire-enseignements

La thématique relativement récente de l'échec scolaire, manifestation majeure des mutations contemporaines du système éducatif français traditionnel actuel, introduira ce chapitre complémentaire du premier. Elle évoquera la mise en place des dispositifs pédagogiques d'adaptation aux élèves et/ou à l'environnement, au cours des dernières décennies, pour lutter contre ce fléau. Nous nous référerons de manière spécifique à l'évolution du dispositif de la vie scolaire, en prenant pour appui à la fois les textes officiels établis par le M.E.N. (lois, décrets, arrêtés ou circulaires) et les analyses, études et témoignages d'acteurs éducatifs parus dans des articles ou ouvrages traitant de ce domaine. Nous verrons que les textes encouragent au rapprochement des pôles académique et éducatif et que, par l'élargissement des responsabilités des Cadres d'éducation, la place accordée à la vie scolaire, au moins officiellement, est de plus en plus grande (mais l'enquête de terrain confirmera que les réalités du terrain sont rarement en adéquation avec la théorie). Cet axe présente deux intérêts. Le premier est de contribuer à tester notre hypothèse H1 qui concerne les efforts d'adaptation de l'École aux besoins de ses élèves. Le deuxième est de nous faire détecter, dans les textes officiels, à la fois des points communs entre les fonctions d'enseignants et de cadres d'éducation, et des opportunités d'ouverture qui encourageraient la réorganisation des établissements scolaires par un dispositif de synthèse.

2.1 L'échec scolaire et sa remédiation pédagogique, une thématique récente, entraînant un changement des normes et objectifs scolaires

Entrons plus avant dans notre cadre de recherche. En quoi la problématique de l'échec scolaire peut-elle être une manifestation de l'évolution de l'École? En ce qu'elle est apparue il y a une cinquantaine d'années seulement, entraînant de nouvelles normes et objectifs scolaires. En effet, la question de l'échec scolaire, et plus encore celle du décrochage scolaire sont relativement récentes, comme l'expliquent les enquêtes de Glasman, étant donné qu'auparavant, en sortant de l'École, et quel que soit leur âge, les élèves intégraient automatiquement et naturellement le monde du travail (Glasman, 2000). Effectivement, le décrochage est défini par l'Éducation nationale comme le départ prématuré d'un élève de l'institution scolaire ou du cursus qu'il suit, sans obtention d'un diplôme équivalent au brevet des collèges ou au baccalauréat (Décret n° 201061781 du 31 décembre 2010). Les pourcentages de décrocheurs ou « sortants précoces » ou « déscolarisés précoces » concernent des jeunes de 18 à 24 ans (Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2012)²⁷. Par ailleurs, le rapport de la « Concertation sur la refondation de l'École » assimile le décrochage à un « processus » débutant au moment de « l'enseignement primaire, avec les premiers échecs scolaires et une distanciation croissante vis-à-vis de l'école (Rapport sur la concertation : Refondons l'école de la République, 2012). » De la sorte, selon Glasman, pendant des années et jusque la fin des années 1970, « chaque année, environ 200 000

²⁷ Depuis 2013, les stagiaires ou les jeunes en formation courte ne sont plus comptabilisés ce qui appelle à la prudence lors de rapprochements avec les chiffres antérieurs.

jeunes sortaient sans aucun diplôme du système éducatif. Parmi eux, des collégiens et des lycéens. Et dans chaque groupe, des élèves qui avaient accompli la totalité d'un parcours, en échouant à l'examen final et d'autres qui s'étaient arrêtés en cours de route (Glasman, 2000, p.10). » Le sociologue explique le peu de visibilité sociale et institutionnelle du phénomène, à l'époque, par la capacité du marché du travail à absorber une main-d'œuvre non qualifiée. Rappelons que : 1- Après la Deuxième Guerre mondiale, l'explosion démographique entraîne une deuxième augmentation brutale de la population scolaire - la première datant de l'époque de Jules Ferry, à l'époque de l'instauration de l'école primaire gratuite en 1881 et de l'instruction obligatoire en 1882 ; 2- La démocratisation de l'enseignement, au début des années soixante, répond aux besoins économiques des trente glorieuses et permet à des élèves qui n'auraient pas précédemment poursuivi leurs études, de demeurer collégiens jusqu'à 16 ans. C'est pourquoi, explique Glasman, « priorité a été donnée à l'accueil de nouveaux publics, par création de places (établissements, classes, postes d'enseignants) et création de nouvelles filières, et est donnée également la mise en place, au sein de l'école, de dispositifs de "lutte contre l'échec scolaire" (*ibid.*, p.11). »

Et de fait, à partir des années 1960 - 70, une évolution dans les normes et les objectifs scolaires introduit l'idée de promotion sociale grâce à l'École. Il n'est plus acceptable que les enfants reproduisent quasi systématiquement dans leur profession, la fonction de leurs parents. Or tel est encore alors le cas comme le démontrent Bourdieu et Passeron (1970), en exposant le principe de la reproduction sociale par le système éducatif. Cette modification de finalité introduit un regard différent sur la situation scolaire. Ce qui était considéré comme normal est désormais jugé comme une insuffisance, d'où la volonté d'adapter au mieux les finalités de l'enseignement aux enfants de manière générale, et mieux encore, à chaque profil d'enfant dans la mesure du possible. Par ailleurs, si Glasman estime le nombre des « sortants précoces » à 80 000 environ au début des années 2000, il explique partiellement le phénomène par le fait que si les diplômes deviennent importants, ils ne garantissent plus, à partir des années 1990, l'accès à la vie professionnelle et ce, d'autant plus que le contexte socioculturel des candidats est défavorable, en raison « de certaines caractéristiques sociales (liées à l'origine, au lieu de résidence, etc.) (Glasman, 2000, p.11). » Consciente de l'importance de cette thématique sociale et de la corrélation qui est faite entre la réussite scolaire et la réussite ou tout au moins la paix sociale, la France multiplie, depuis une quarantaine d'années les dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, orientant le système éducatif de plus en plus vers une personnalisation de l'enseignement dans le but de s'adapter au plus grand nombre, d'augmenter les chances de réussite de chacun et de lutter contre les inégalités à l'École. Par exemple, de grandes mutations sociales aboutissent aux mouvements de mai 1968 (soulèvement d'une partie des jeunes de l'époque), avec des incidences directes sur les politiques dites de démocratisation scolaire, au nom de l'égalité des chances. Ce dernier point revêt, pour la suite de notre étude, une importance primordiale, vu qu'il donne

naissance au dispositif de la vie scolaire. Il résulte de ce qui précède que l'importance accordée à la question de l'échec scolaire et la mise en place, par l'Éducation nationale, des dispositifs d'adaptation aux besoins des élèves est une illustration de la perpétuelle évolution du système éducatif.

2.2 Des dispositifs voulus comme étant de plus en plus diversifiés et individualisés

Penchons-nous à présent sur la façon dont l'institution scolaire multiplie les aménagements pour tenter de pallier ses limites à prendre en compte efficacement, selon le modèle collectif institué, l'ensemble de ses élèves. Nous verrons que l'idée régulatrice des procédés mis en place est celle de l'égalité des chances et de la lutte contre l'exclusion scolaire.

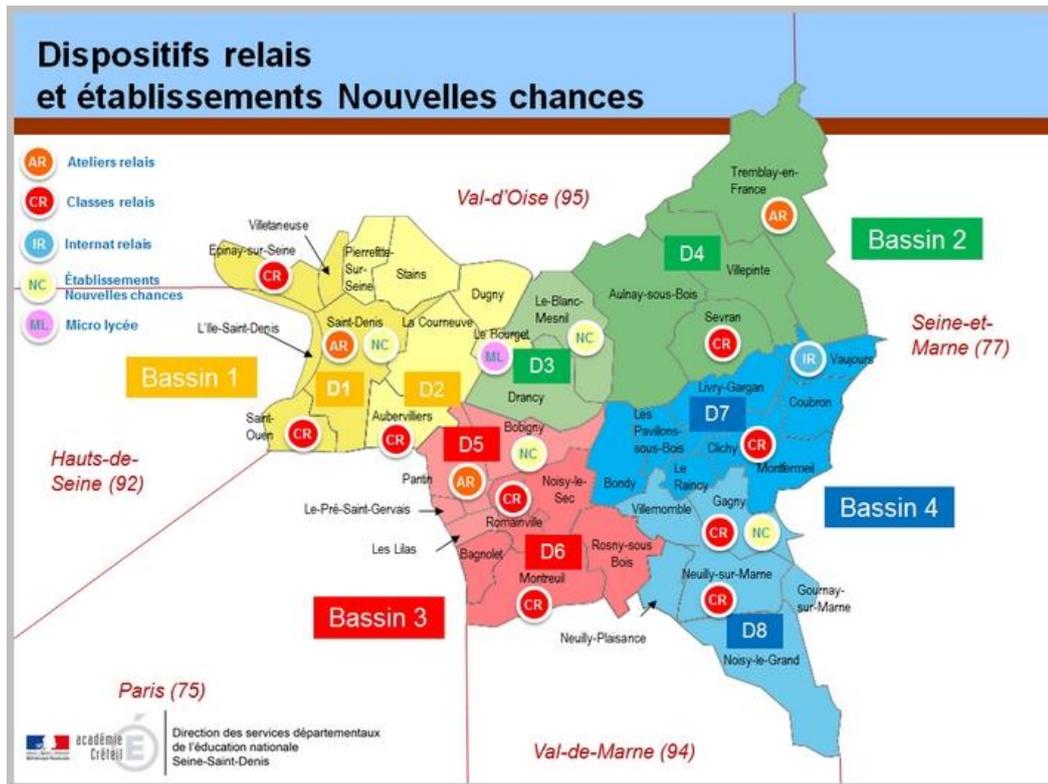
Considérant que l'enfant est le récepteur des dispositifs d'éducation et d'apprentissage, que ceux-ci lui sont destinés et sont censés lui permettre de s'épanouir et se cultiver, de se former et de devenir un être autonome capable de se construire et de réussir socialement et professionnellement, les pédagogues et les responsables du système éducatif ont tenté de plus en plus de prendre en compte cet enfant, afin de s'adapter à ses besoins, motivations et projets. Oeuvarard explique le besoin d'adaptation de l'éducation nationale par l'ordonnance du 6 janvier 1959 qui a prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, provoquant une arrivée massive d'élèves jusque-là exclus du système scolaire (Oeuvarard, 1979). Elle précise que, jusqu'en 1975, la répartition, par l'État, des nouveaux venus, par le jeu de nouvelles filières et de différents types d'établissements hiérarchisés socialement, constitue des formes douces de relégation et des critères " naturels " d'orientation contre lesquels seuls des initiés peuvent s'opposer (*ibid.*). Cette chercheuse met en lumière l'existence de disparités entre les filières et entre les établissements scolaires eux-mêmes. L'Éducation nationale s'appuie sur ces disparités comme sur un système de vases communicants, afin de tenter d'éviter les débordements. Ainsi, pour que l'organisation scolaire puisse continuer à fonctionner en dépit de l'hétérogénéité des niveaux de ses élèves, il a d'abord fallu l'adapter au moyen d'une inégalité des niveaux des filières et des collèges. Rappelons que 1975 est la date de la création du collège unique et de la massification de l'enseignement avec la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite loi Haby. Cette date marque aussi le début de la mise en place, par l'Éducation nationale, de dispositifs toujours plus nombreux et diversifiés dans l'espoir de s'ajuster à l'hétérogénéité des besoins (Oeuvarard, 1979). Les recherches de Blanchard et Ayouette-Remblières (2012) constatent, elles aussi, en même temps que l'unification des parcours scolaires, la multiplication de l'offre d'options et de filières. Parallèlement, ces études relèvent une place plus importante réservée aux familles, pour tenter de répondre à la disparité de leurs attentes.

Remarquons que, tandis que nous traitons de la multiplication des dispositifs de remédiation, tous les auteurs ne sont pas d'accord sur la définition d'un dispositif. Pour tenter de mieux expliciter ce qu'est

celui-ci et d'en montrer le polymorphisme, Barrère (2013) cite Vincent qui n'emploie pas ce terme à propos de la forme scolaire, mais au sujet d'un « réseau qui établit des relations entre différents éléments matériels. » Elle compare cette définition à celle de Bourdieu qui, lui, a une autre conception des dispositifs et privilégie les aspects culturels, idéologiques et symboliques en tant que dispositifs de l'école. Elle évoque Boltanski et Thévenot (1991) expliquant que le terme dispositif est mis sur le même plan qu'« objets et règlements » ou « équipements », mais qu'il est aussi synonyme d'actions, de projets, et en particulier de « projets innovants ». Barrère (2013) se réfère également à Choukri Ben Ayed (2009), montrant que, dans la lutte contre l'échec scolaire, on ne fait plus appel aux seuls enseignants, mais qu'il existe des « actions partenariales » avec des aménagements associatifs. C'est la raison pour laquelle, bien que la notion de « dispositif » ne soit pas propre au vocabulaire de l'éducation, ce terme a pris de plus en plus d'importance dans ce domaine, allant même jusqu'à modifier la forme classique de l'École, puisque les procédés se concentrent sur le « faire faire » et que ce qu'ils ont en commun c'est leur capacité d'infléchir la norme (*ibid.*).

D'après la même étude, ces procédés sont donc considérés comme une obligation stratégique, « une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale (*ibid.*, paragr. 16). » Les publics auxquels ils s'adressent ont des besoins particuliers extrêmement divers et variés. À partir des années 1980, donc cinq ans après la création du collège unique, des politiques d'éducation prioritaire ont été mises en place afin de cibler le traitement des difficultés d'apprentissage, vu que l'exigence d'une diversification institutionnelle a été spécifiée. Il n'y a pas vraiment eu à ce moment-là de politique de « Zone d'Éducation Prioritaire » [ZEP], mais une mise en avant de l'importance du travail en équipe (*ibid.*). Une des premières étapes est la transformation des collèges et lycées en « établissements locaux d'enseignement » avec leur propre projet pédagogique, ce qui est un pas, même minime, vers l'autonomie. Par la suite, dans le contexte de l'éducation prioritaire, sont apparus des dispositifs à l'intention d'un public de plus en plus spécifique. Par ailleurs, en ce qui concerne le polymorphisme des dispositifs, notons qu'il existe, depuis 2006, des dispositifs relais dont fait état la circulaire d'organisation et de pilotage n° 2006-129 du 21 août 2006 abrogée par la circulaire n° 2014-037 du 28 mars 2014 : « Ces classes, ateliers ou internats contribuent à atteindre l'objectif de réduction de l'abandon scolaire que la France s'est donné en s'inscrivant dans la « stratégie Europe 2020 » (Dispositifs relais, circulaire n° 2014-037 du 28-3-2014). Leurs effectifs sont de 12 élèves maximum par classe²⁸.

²⁸ Par exemple, des structures ont été mises en place pour les élèves primo-arrivants, issus de familles d'immigrés, pour qui des classes d'accueil ont été instituées afin de faciliter leur intégration ; c'est par la suite que le mot d'intégration s'est étendu aux élèves porteurs de handicap - particulièrement depuis la loi d'orientation de 2005 (B.O. du M.E.N. n°18 du 5 mai 2005). D'autres spécificités également ont été prises en compte pour des publics aussi variés que les gens du voyage, les jeunes ayant eu affaire avec la justice ou ceux qui ont quitté le cursus scolaire sans qualification ni diplôme. Les dispositifs relais incluent les classes, ateliers et internats relais. Ces dispositifs relais s'adressent à des élèves du second degré relevant de l'obligation scolaire entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des



Source : Site de l'académie de Créteil : www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php%3Frubrique885&client=firefox-b&dcr=0&source=lnms&tbn=isch&biw=1252&bih=604#imgrc=jjuyWOD92T4EoM

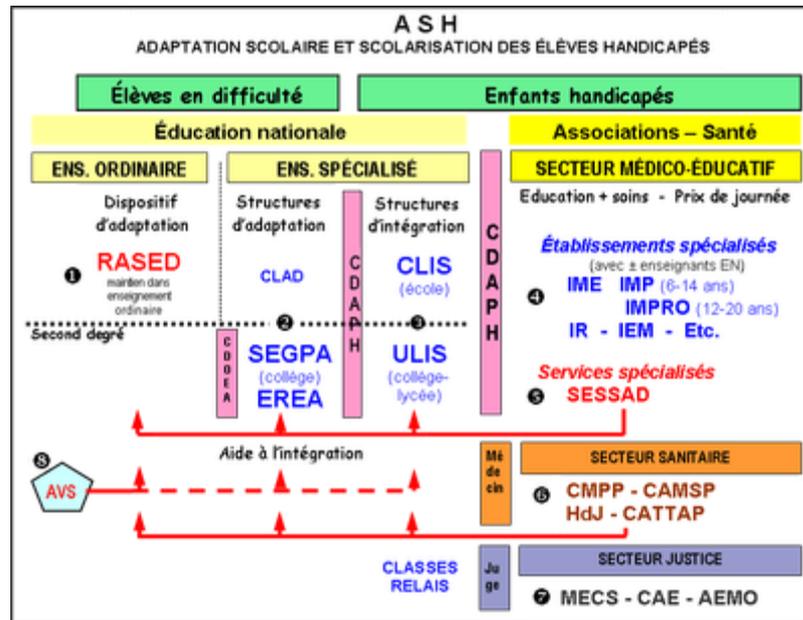
Figure 8 : Dispositifs relais et établissements Nouvelle chance en région parisienne

D'autre part, des écoles de la deuxième chance, mises en place depuis 2004, s'adressent à des jeunes sortis depuis plus de deux ans du système scolaire (Conseil National des politiques de luttres contre la pauvreté et l'exclusion sociale [CNLE], 7 septembre 2010). L'école de la deuxième chance plaide pour un renforcement des relations entre l'Éducation nationale et les entreprises, pour la contribution à une meilleure connaissance du monde de l'entreprise et pour une amélioration du système d'orientation actuellement défaillant. De même, des internats de la deuxième chance²⁹ ou des internats d'excellence (créés en 2008) ont permis de scolariser des jeunes issus de milieux défavorisés et particulièrement méritants. Bien d'autres procédés ont vu le jour qu'ils s'intègrent pleinement dans l'École et qu'ils aient pour vocation d'accueillir « des élèves provenant de plusieurs établissements scolaires, selon une répartition par [...] bassin de formation (Enseignements primaires et secondaires, B.O. du M.E.N. n°14 du 3 avril 2014 (*ibid.*). » Ces tentatives demeurent minoritaires, voire marginales, à l'état d'ébauche. Nous y

apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation : absentéisme non justifié, problèmes de comportement aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon. Ils ne se substituent pas aux dispositifs d'enseignement adaptés ou aux dispositifs prévus pour les élèves en situation de handicap, ni aux mesures prévues pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Il est important, dans une vision de prévention, de prévoir des modalités adaptées aux plus jeunes.

²⁹ « Internats destinés à des élèves relevant de l'obligation scolaire, dont le comportement (absentéisme persistant, exclusions par mesure disciplinaire, etc.) signale un risque de décrochage. La scolarisation en internat devra leur permettre de bénéficier d'un accompagnement individualisé jusqu'à la reprise d'un parcours de formation. Ces nouveaux internats ont vocation à se substituer aux établissements de réinsertion scolaire (ERS). »

faisons allusion pour illustrer les démarches d'adaptation scolaire à la diversité des publics. Parallèlement, nous pouvons citer les efforts d'orientation, grâce aux formations par alternance, les regroupements d'élèves par compétences de langues, ou en classe de troisième, les parcours de « découverte professionnelle » DP3 et DP6³⁰, dont une partie a été supprimée pour la rentrée 2016. La figure ci-après le décrit clairement.



Source : Site de l'académie de Lille, Diagramme des besoins ASH : ash62.etab.ac-lille.fr/images/departement/diagramme-ash/view

Figure 9 : Dispositifs d'adaptation scolaire

De plus, citons les partenariats avec Sciences Po et les grandes écoles d'ingénieurs suspectées d'élitisme. (Barrère, 2013). Ainsi, les dispositifs se déclinent sous des formes aussi variées que les classes européennes, généralement à l'intention des élèves les plus en réussite, l'accompagnement individualisé par demi-groupes dans les classes, favorable aux élèves en difficulté, les projets des classes pour l'inclusion scolaire (Clis) et les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)³¹.

³⁰ www.education.gouv.fr/cid157/la-decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html

³¹ Par exemple la prestigieuse Institution Stanislas dans le VI^e arrondissement de Paris accueille deux classes Ulis, la première, ouverte en 1995 et la deuxième en 2009. Stanislas affirme que ces classes permettent « à des enfants porteurs d'un handicap mental (autisme, trisomie) de faire d'immenses progrès : concentration, compréhension, expression, autonomie... Pour les parents, c'est un encouragement et un soutien dans leur combat pour l'insertion de leur enfant. » L'établissement indique de plus l'ouverture d'une classe passerelle en 2011 « pour permettre à ceux qui ont fini les classes ULIS de préparer leur intégration dans des filières professionnelles ou techniques. En fonction de leur potentiel et de leurs qualités, ces jeunes effectuent un stage dans un atelier professionnel (horticulture, menuiserie, etc.), en lycée technique, en Établissement et Service d'Aide par le Travail [ESAT] ou entreprise. Actuellement, les classes ULIS comptent 30 élèves en collège et 10 en lycée ».

(www.stanislas.fr/ewb_pages/c/college_stanislas_fondation_upi_ulis.php?PHPSESSID=7f08c5119d3473a011cc36b14a48ae26)

En 2008, l'innovation est encouragée sous la forme d'un « dispositif expérimental de réussite scolaire » dans les deux cents lycées sélectionnés selon un critère d'accueil « des élèves faisant face à des difficultés scolaires particulières³². » Comme paru dans le Bulletin officiel³³ du 12 juin de cette année-là, « le dispositif de réussite scolaire au lycée s'organisera selon deux modalités : un accompagnement des lycéens tout au long de l'année scolaire ; des sessions de stages d'une semaine durant les vacances de Toussaint, d'hiver et de printemps. » Cette réponse aux attentes des lycéens et de leurs familles est présentée comme une « offre éducative nouvelle [qui] constitue la première étape de la réforme du lycée. »

Peu à peu, les dispositifs s'individualisent de plus en plus et « l'aide individualisée », instituée en 5^e, en 2000 (Barrère, 2013, paragr. 18), s'étend à tous les niveaux en 2011 et 2012. Celle-ci est renforcée, en 2016, avec la Réforme des Collèges. En plus des cours de méthodologie et d'aide individualisée, des projets d'accompagnement personnalisé de plus en plus spécifiques voient le jour, encouragés par la même réforme 2016 qui pousse au décloisonnement des matières. Par ailleurs, le PRE (projet de réussite éducative) a été créé en 2005 à l'intention d'un public vulnérable, depuis la maternelle jusqu'au lycée (de l'âge de 2 ans à l'âge de 16 ans) et repose sur une approche globale de l'enfant³⁴. Le programme se base sur des projets territoriaux et organise des activités sur le temps scolaire et périscolaire. Le PAI (projet d'accueil individualisé) est une démarche d'accueil selon un protocole d'urgence, suite à un traitement médical suivi par l'enfant. Il résulte « d'une réflexion commune des différents intervenants impliqués dans la vie de l'enfant malade³⁵. » Le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) a pour but des aménagements et des adaptations pédagogiques avec l'attribution de matériels pédagogiques adaptés. Il concerne l'orientation et l'accompagnement et peut se mettre en place en cas de situation de handicap avec obligation de saisir la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Très récemment s'est ajouté le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) pour aider des enfants qui souffrent de troubles de l'apprentissage. Il est mis en place soit sur proposition du conseil des maîtres, soit suite au conseil de classe soit encore à la demande des familles.³⁶ Il comporte un document général et des fiches spécifiques selon les différents troubles : troubles déficitaires de l'attention et de l'hyperactivité, dysphasie (trouble du langage oral), dyspraxie (trouble de l'acquisition et de la coordination), dyslexie (trouble du langage écrit).

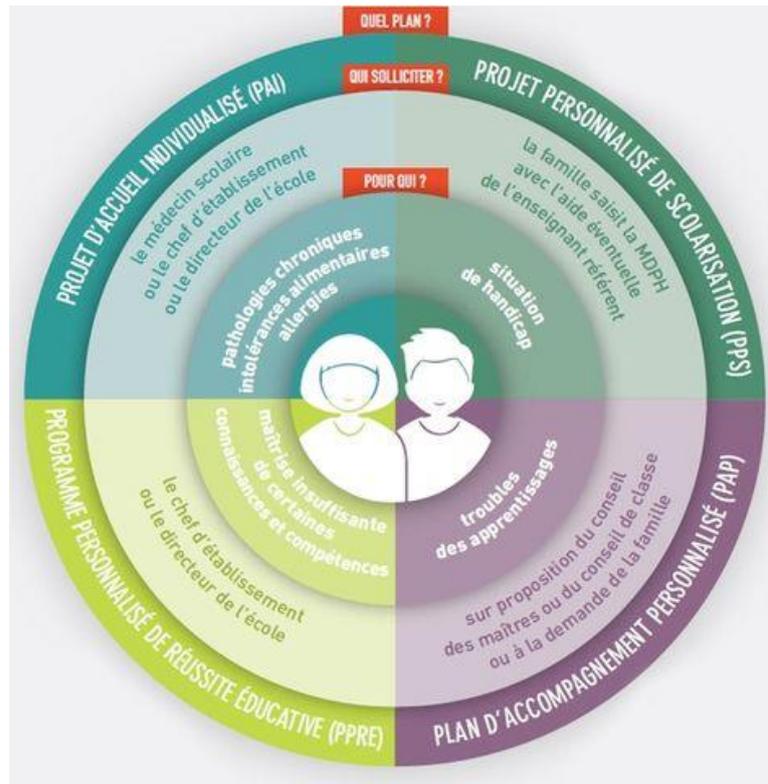
³² www.education.gouv.fr/bo/2008/24/MENB0800501C.htm

³³ Dorénavant B.O.

³⁴ http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/reussite-educative-guide_cle5f1e23.pdf

³⁵ Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période ; Circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003, BO n°34 du 18 septembre 2003.

³⁶ http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_417461/les-projets-personnalisés-ppre-pai-pas-pps



Source : cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livre-reponse-aux-besoins_373373.pdf

Figure 10 : Plans de personnalisation adaptés aux besoins des élèves atteints de "dys"

Ainsi, par cette vision d'ensemble, avons-nous donné des illustrations des efforts fournis par l'État afin d'adapter le système éducatif aux besoins des élèves et à l'environnement.

2.3 Le dispositif de la vie scolaire : Une adaptation de plus aux besoins des élèves

Le dispositif de la vie scolaire est un exemple particulièrement représentatif d'une recherche d'adaptation. Présentons la genèse et l'évolution de cet aménagement dans le schéma qui suit. Pour comprendre la légitimité éducative des cadres d'éducation et la polyvalence actuelle de leur rôle dans les institutions scolaires, rappelons les circonstances de la naissance du « corps » qui en est à l'origine et montrons que son évolution s'inscrit depuis toujours dans un balancement entre la surveillance et la transmission du savoir, entre l'éducation et l'instruction. Intéressons-nous ensuite aux transformations plus contemporaines de cette structure et sur la pertinence d'une persistance, aujourd'hui, de la distinction instituée entre la fonction d'enseignant et celle de cadre d'éducation. On le remarque sans peine, depuis sa création, les responsabilités de ce poste ont évolué parallèlement aux transformations de l'ensemble du système éducatif, au gré des finalités décidées par les gouvernements en place. D'ailleurs, d'après le rapport final des chercheurs du Céreq, « nul autre métier que celui de CPE, au sein de la communauté éducative, ne semble avoir été aussi sensible et réactif aux processus qui ont affecté le monde social et tout particulièrement le monde scolaire (Cadet, J.P. et coll., septembre 2007, p.5). »

Des « maîtres d'études » et « répétiteurs » aux « surveillants généraux » : la genèse de la vie scolaire

En approfondissant cet aspect, notre but est d'en détecter d'éventuels dysfonctionnements et les potentialités de mutation. Remontons donc aux prémices de la vie scolaire. Sous l'Ancien régime, la distinction entre l'instruction et l'éducation ne se pose pas : tous les établissements d'enseignement étant religieux, leur objectif est de former de bons chrétiens. Il s'ensuit qu'aussi bien les apprentissages que l'action de surveillance s'inscrivent dans la protection de l'âme dont il s'agit d'éloigner les actions corruptrices. Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, tandis que le procureur La Chalotais, fervent opposant aux Jésuites, publie un essai sur « l'éducation nationale », faisant apparaître cette expression, Condorcet, au contraire, par crainte d'un endoctrinement religieux et politique, défend un État exclusivement « instructeur », laissant aux familles le soin d'éduquer (Tschirhart, 2007, p. 2 et 3). Par la suite, tout au long d'un XIX^e siècle en ébullition politique, ce débat entre le rôle exclusivement instructeur de l'État et celui complémentaire d'éducateur demeure sujet à controverses, tandis que les enjeux entre la formation de bons citoyens ou de fidèles sujets du roi ou de l'empereur fluctuent en fonction des régimes en place. Dans ce contexte, ayant décidé du monopole de l'État sur l'enseignement, Napoléon 1^{er} rétablit - par la loi du 6 mai 1806 promulguée par le décret du 17 mars 1808-, l'esprit de « corps » en vigueur au Moyen-âge. Ainsi, c'est avec la création d'institutions au fonctionnement calqué sur celui des Jésuites, à la fois basé sur l'émulation et distinguant le personnel administratif de celui des enseignants, qu'apparaissent les « maîtres d'étude », précurseurs lointains des cadres d'éducation, auxquels échoit le cinquième grade du personnel enseignant, dernière place dans la hiérarchie universitaire. Si leur rôle est de prendre en charge les élèves - généralement internes - toutes les fois que ceux-ci ne sont pas en cours, ils sont en fait essentiellement investis d'un rôle de surveillance de jour comme de nuit, tout en intervenant également au niveau éducatif, pendant les heures d'études ou pour suppléer l'absence de professeurs (« Institut National de recherche pédagogique » [INRP], en ligne, parag.5, 9, 10,11, n.d.)³⁷.

Dénigrés aussi bien par leurs pairs enseignants que par les familles, les « maîtres d'étude » connaissent des conditions professionnelles particulièrement difficiles avec une promiscuité quasi permanente avec les élèves, en raison du régime d'internat. D'ailleurs, ne postulent en général à un tel poste que des personnes dépourvues d'une qualification universitaire suffisante pour être enseignants et dont la principale motivation est d'ordre pécuniaire. (Tschirhart, 2007, p.3). C'est pourquoi, au cours des décennies qui ont suivi, afin d'encourager de potentiels candidats, des opportunités de progression professionnelle leur sont ouvertes et le recrutement réglementé. En vain : ces tentatives d'amélioration de statut demeurent insuffisantes pour subvenir aux besoins en surveillance. En conséquence, pour venir à

³⁷ www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3254

bout d'une jeunesse particulièrement belliqueuse, le corps des « Surveillants généraux » voit le jour par l'ordonnance du 6 décembre 1845. Voyons, en ce facteur, les prémices du développement de la future vie scolaire.

Parallèlement, la situation des « maîtres d'étude » progresse quelque peu : ils ont désormais la possibilité de s'intégrer au corps enseignant après une période de formation, mais demeurent, malgré tout, des « sous-maîtres » ; d'ailleurs, en particulier au moment de la Révolution de 1848, ils se présentent eux-mêmes davantage comme des éducateurs indispensables à la formation des futurs citoyens, voire comme des substituts aux pères de famille plutôt que comme de simples enseignants (*ibid.* p. 5 à 7). Alors que la dualité éducative et pédagogique de leur fonction apparaît de plus en plus évidente, le blason des « maîtres d'étude » n'est pas redoré pour autant. C'est la raison pour laquelle, en 1853, dans le but d'anoblir ce « corps », son appellation se modifie en « maîtres instructeurs », sans pour autant que rien ne soit véritablement changé à ses attributions : les deux fonctions demeurent provisoires aux yeux de la hiérarchie et leurs titulaires sont appelés à passer des examens en vue de licences ou d'agrégations. Plus tard, en ce qui concerne l'évolution de ce qui reste un « sous-corps enseignant », des conflits surgissent régulièrement, avec une acmé notamment avant la guerre de 1870, faisant alors clamer au Recteur Caresme de Besançon cité par Tschirhart (*ibid.*, p.7) : « Là a toujours été et sera toujours, quoi qu'on fasse, la grande plaie de l'université », justifiant son pessimisme par « la nature des fonctions de maître répétiteur, la vie qu'il mène au milieu de jeunes gens pour la plupart du temps sans pitié pour lui, s'il est faible, et prompt à se plaindre [et] s'il remplit fermement son devoir (idem). » Une légère amélioration et un apaisement relatif suivent l'abdication de Napoléon III, en raison de la solidarité créée entre les jeunes et les différents acteurs éducatifs de « l'Université », lors des combats contre la Prusse. Cependant, une résurgence de l'agitation se produit dans les années 1880, lors des discussions sur la séparation de l'Église et de l'État, discussions au cours desquelles le régime systématique d'internat est aussi remis en cause. En effet, les élèves, notamment ceux des grands lycées (dont Louis Le Grand) font connaître leur mécontentement face aux conditions de vie d'internat et au système disciplinaire dont ils sont l'objet. Finalement, une commission à laquelle ne sont conviés ni les « maîtres répétiteurs » ni les « surveillants généraux », aboutit à la circulaire du 15 juillet 1890 qui, en plus de ne rien changer au statut provisoire de leur fonction, appelle à une discipline à caractère réparateur, cherchant à améliorer l'enfant plutôt qu'à le soumettre. La circulaire a pour conséquence de blesser aussi bien les enseignants que le corps de surveillance, étant vécue, par eux, comme une mise en cause de leurs compétences. Un an plus tard, grâce au décret du 29 août 1891, les « maîtres répétiteurs » dont l'appellation se transforme en « répétiteurs » - afin d'effacer le terme de « maître » lié à la surveillance - sont assimilés aux « enseignants adjoints » du collège (*ibid.*, p.8 à 10).

Quant à l'expression proprement dite « vie scolaire », Obin (2007) en fait remonter la première apparition, dans les textes, à cette circulaire et à ce décret, préconisant, de plus, dans la première, « le développement des récréations » et interdisant, dans le second, les « punitions infamantes ». Une vingtaine d'années plus tard, ces deux derniers corps se divisent, ce qui donne lieu aux « adjoints de surveillance » et aux « adjoints d'enseignement (Tschirhart, 2007, p.12). » Pour conclure cette rétrospective qui indique à quel point les précurseurs de nos conseillers d'éducation ont vu leurs responsabilités osciller entre les actions d'enseignement et celles de surveillance, précisons que les « enseignants adjoints » et les « répétiteurs » pouvaient tenir lieu de surveillants généraux (*ibid.*, p.10). Signalons enfin que, du fait du différentiel numérique entre ceux-ci - qui continuent à dépendre du chef d'établissement - et les « répétiteurs » et « maîtres d'étude » - toujours sous la tutelle du ministère -, une désolidarisation s'ensuit. Les deux derniers corps qui n'ont jamais réussi à être considérés comme des « éducateurs » s'orientent alors soit vers la filière de l'enseignement après l'obtention des diplômes exigés, soit, après des stages de « maîtres d'éducation active », vers le métier d'éducateurs. Plus d'un siècle après la création du poste de surveillant général, où en est celui de son successeur, le cadre d'éducation ?

En 1970, l'instauration d'un dispositif de remédiation pédagogique spécifique, la vie scolaire, complémentaire du dispositif d'enseignement

Dans la continuation des bouleversements liés aux dispositifs successifs d'éducation, celui de la vie scolaire proprement dit est instauré en 1970 (Article 4 du décret n°70-738 du 12 août 1970), pour remplacer le poste du surveillant général, dans un objectif d'apaisement, après les émeutes des étudiants de 1968. Les prérogatives des cadres d'éducation au niveau du suivi individuel des élèves restent vagues et il n'est pas précisé s'ils sont formés en vue du conseil à l'orientation des élèves qu'ils sont censés assurer. Le B.O. du 27 août 2015 revient toujours sur les fonctions des cadres d'éducation et des conseillers principaux d'éducation telles qu'elles étaient déterminées lors de l'institution de ce corps, par le décret n°70-738 du 12 août 1970, pour les définir (article 4) : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation (B.O. du M.E.N., circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015). » Nous remarquons la prédominance des rôles d'organisation, de surveillance, de conseil et de contrôle. En fait, le domaine de la « pédagogie » d'ordre académique qui leur est alors réservé est réduit et consiste principalement en la mise en place d'études surveillées. La collaboration purement pédagogique avec le corps professoral demeure très restreinte. Par la suite, le poste évolue encore pour s'adapter aux transformations sociétales et aux

besoins de ses élèves dont celles des jeunes soixante-huitards et des décrets, circulaires et réformes élargissent les prérogatives des responsables de la vie scolaire, leur donnant un rôle central d'abord au niveau du suivi éducatif des élèves et, plus tard, en tant que lien entre tous les membres de la communauté éducative. Quelles ont été les principales étapes de cette évolution ?

Rapidement, la circulaire du 31 mai 1972 parue dans le B.O. n°23 du 8 juin 1972, élargit le cercle d'intervention de ces nouveaux acteurs du système éducatif. Elle précise leur champ d'action auprès des élèves, et leur attribue, en plus des responsabilités en rapport avec l'organisation des temps scolaires, de la sécurité et de la discipline et de l'animation, celles de s'entretenir avec les élèves de leurs difficultés scolaires, « de mettre en rapport au besoin un professeur et un élève ou un groupe d'élèves, [de] s'entretenir librement avec des parents. » Les implications à « caractère académique » consistent, avec le concours des surveillants, à apporter l'aide attendue « pendant les heures d'études ou de travail volontaire », ce qui rend les conseillers d'éducation aptes à participer au « bilan de chaque élève au cours des réunions des conseils de classe (B.O. du M.E.N., Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972, Missions des conseillers principaux et conseillers d'éducation). » Le rapport des chercheurs du Céreq analyse cette circulaire comme une reconnaissance du travail que les cadres d'éducation ont « pu et su » accomplir en transformant « leurs pratiques concrètes » et en les orientant vers « la création et l'animation d'activités nouvelles » dont la mise en place de clubs de photo, cinéma, lecture ou autres (Cadet, J.P. et coll., 2007, p.6). Par ce texte, les parents entrent pour la première fois dans l'École en tant que partenaires, et un dialogue avec eux est instauré, quand il le faut, par l'intermédiaire de la vie scolaire.

Ce premier pas représente un progrès vers une meilleure articulation, au moins théorique, entre ce nouveau « corps éducatif » avec le « corps enseignant » et les familles. Le cadre d'éducation devient, de la sorte, un acteur central de coordination entre les différents acteurs de l'institution scolaire, bien que le domaine strictement pédagogique qui lui est réservé continue de se limiter à apporter de l'aide pendant les études surveillées. Nous sommes alors à la période de la massification de l'enseignement et de l'instauration, en 1975, du Collège unique avec l'obligation de s'adapter à un public de plus en plus varié et qui, sans la « Loi Haby », n'aurait pas intégré la voie générale de l'enseignement ; le diplôme ne garantit plus l'accès au monde du travail, ce qui fait apparaître, aux yeux de certains élèves, les efforts à consentir comme étant inutiles. « Confrontés à ces nouvelles réalités, les CPE sont forcément conduits à intervenir toujours plus sur la mise en place des conditions matérielles et subjectives de l'apprentissage ; ce que certains d'entre eux appellent l'entrée en pédagogie (Cadet, J.P. et coll., 2007, p.6). » Les « entretiens individuels centrés sur le projet de l'élève » ont pour objectif d'assurer son épanouissement personnel (*ibid.*, 2007, p.7). Ainsi, la prise en compte du développement personnel des élèves et de leur adaptation au

milieu scolaire devient un objectif complémentaire aux enseignements et la responsabilité en incombe à la vie scolaire, les enseignants étant chargés, quant à eux, d'assurer la transmission des connaissances.

À partir de 1989, les deux fonctions d'éducation et d'enseignement de plus en plus complémentaires tout en demeurant expressément distinctes

Le décret de 1970 est ensuite abrogé par la circulaire de fonction n° 82-482 du 28 octobre 1982, parue au B.O. n°40 du 11 novembre 1982, et stipulant que « le conseiller principal d'éducation œuvre dans trois domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative (Légifrance, 1982, Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation). » Par les nouvelles règles exposées dans ce texte, la polyvalence se confirme, mais la tradition persiste : les liens avec les enseignants sont censés exister, mais sans être détaillés. Cependant, les deux fonctions d'enseignants et de Cadres d'éducation doivent demeurer et demeurent parfaitement distinctes (*ibid.*). Effectivement, malgré les avancées, tout travail académique avec les élèves demeure exclu des attributions de la fonction de cadre d'éducation. En se reportant au référentiel de métier des personnels de direction de 1999 (B.O. du M.E.N., Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, Annexe 1, 2002), Obin (2007) constate qu'il existe bien une distinction de fait entre « politique pédagogique » et « politique éducative » et que ces « deux pôles complémentaires » sont généralement attribués respectivement « dans l'organisation scolaire à l'enseignement et à la vie scolaire. Néanmoins, il se demande si cette distinction est judicieuse puisque « enseigner comme éduquer c'est transmettre d'une génération à la suivante un héritage, les acquis culturels d'un monde commun (*ibid.*). » Pour notre part, nous prenons cette affirmation comme un pilier majeur justifiant une synthèse entre les dispositifs de la vie scolaire et de l'enseignement. De plus, Obin rapporte que cette différenciation est inexistante dans les autres pays développés. Selon cet inspecteur, l'une des questions essentielles qui se pose au système éducatif français peut se résumer de cette façon :

Pour la société, mais aussi pour les élèves en tant qu'individus, vaut-il mieux confier la part d'éducation qui incombe à l'école aux enseignants eux-mêmes ou bien les en décharger, afin notamment qu'ils se consacrent davantage à leur mission de transmission des connaissances et en donner la responsabilité à un corps de personnels spécialisés ? (*ibid.*)

C'est aussi ce sur quoi portent nos questionnements dans le cadre de nos interrogations plus globales sur la prise en charge optimale des élèves en milieu scolaire : pourquoi faudrait-il compartimenter leurs besoins lors des rencontres individuelles ? Séparer arbitrairement les deux aspects complémentaires que sont l'éducation et l'enseignement, dans le lieu où les élèves sont censés y avoir accès, ne risque-t-il pas de porter atteinte à l'efficacité de ces apprentissages, et même d'avoir une conséquence « déstructurante » sur la cohérence du comportement des élèves ? Et comment assurer l'épanouissement d'un collégien qui rencontre des problèmes d'apprentissages ou vit des difficultés personnelles quand le responsable éducatif qui le connaît le mieux dans son collège n'a aucun pouvoir ou droit de regard ou

conseil à apporter sur les méthodes d'apprentissage, par l'instauration d'un dialogue d'égal à égal avec le responsable de la transmission du savoir ?

Sur le terrain, le rapport des chercheurs du Céreq fait apparaître une contradiction. Certes, la posture des conseillers d'éducation implique « de s'inscrire dans le cadre de la division du travail qui caractérise les établissements scolaires, division fondée sur la superposition des compétences assez stricte (Cadet, J.P, et coll., septembre 2007, p. 63) » et d'échanger des informations sur les élèves avec les autres personnels, mais elle souffre toujours de l'héritage des différents ancêtres des responsables de la vie scolaire, dont les surveillants généraux. En particulier, du fait que la succession du « SurGé » demeure lourde à porter, la collaboration de plus en plus étroite avec les enseignants, exigée par les textes et légitimée par la « Masterisation » de la profession, rencontre, sur le terrain, des obstacles. À titre d'exemple, le témoignage de Judith Salin, CPE en Guadeloupe, évoquant la collaboration avec les enseignants, sur le site de l'Association Nationale des Conseillers Principaux d'Éducation [ANCPE] illustre le malaise ressenti par les Cadres d'éducation (Salin, n.d.). Une complication supplémentaire à la collaboration entre les deux « corps » provient d'une résistance dans les faits, de la part des enseignants vis-à-vis du volet éducatif de leur métier. De la sorte, les élèves demeurent toujours avec d'une part, une structure chargée de leur transmettre des connaissances et d'autre part, une autre structure responsable des problèmes qui se posent par ou pour la communication du savoir. En particulier, les problèmes comportementaux liés aux apprentissages - dont celui du décrochage scolaire -, continuent d'être traités par la seule « vie scolaire », tandis qu'on peut se demander si un facteur majeur du décrochage – aux côtés d'autres facteurs possibles – ne réside pas au sein même de la classe, notamment dans le non-intérêt des élèves par rapport à des inculcations qui leur sont transmises par leurs professeurs. Cette incohérence nous fait soulever un autre paradoxe. La responsabilité des enseignants quant à l'éducation des élèves est pourtant bien spécifiée dans les textes officiels. En effet, dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005), l'article 2 explicite que l'éducation aux valeurs de la Nation fait partie des responsabilités de « tous les acteurs éducatifs » ce qui sous-entend qu'elle entre également dans les attributions des enseignants. L'éducation aux valeurs républicaines apparaît également aussi bien dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013 (M.E.N., Information du 25 juillet 2013) que dans la circulaire actualisant les attributions des Conseillers d'éducation (n° 2015-139 du 10 août 2015 ; B.O. du M.E.N. n°31 du 25 août 2015). Une autre modification majeure de la circulaire relative aux fonctions et missions des personnels de l'institution scolaire de 2015 fait référence à des responsabilités des Conseillers d'éducation en cas de décrochage scolaire et à des actions de tutorat sans en formuler la teneur exacte (*ibid.*). Reste à savoir quel usage il en sera fait sur le terrain. Au vu de cette évolution qui élargit la palette des responsabilités de ces deux

« corps », ne pouvons-nous voir une potentialité de fusion possible entre les deux structures, chargées principalement pour l'une, de l'éducation et pour l'autre, de la transmission du savoir ? Tous ces changements dans le fonctionnement du dispositif de la vie scolaire sont allés en s'accroissant au fil des réformes ce qui est encourageant pour notre dispositif de remédiation pédagogique novateur. Le titre de certains ouvrages tels que *Nouveaux enjeux pour la Vie scolaire. Mutations et variations* (Vitali, 2015) est révélateur du phénomène. D'autres écrits très récents dans lesquels des situations réelles sont décrites en sont également une démonstration. Pour n'en citer qu'un seul, *20 Situations réelles de la vie scolaire analysées et commentées* (Obin et Daux-Garcia, 2015). Nous mettrons en relation les conclusions de ces travaux avec les résultats de notre étude.

En conclusion de ce chapitre qui nous offre un panorama chronologique sur la multiplication des dispositifs d'adaptation aux besoins des élèves et sur la naissance de celui de la vie scolaire, le deuxième axe aboutit à trois constats principaux en ce qui concerne notre recherche : 1- Le système éducatif traditionnel crée des dispositifs lorsqu'il les juge adaptés aux besoins de ses élèves ; de telles initiatives sont prémonitoires pour notre propre réorganisation ; 2- Tandis que l'apparition du surveillant général a été jugée nécessaire, en 1845, pour éduquer la jeunesse révoltée de l'époque, et que le dispositif de la vie scolaire a vu le jour pour apaiser celle de mai 1968³⁸, aujourd'hui, les textes officiels³⁹ stipulent d'une part, que l'éducation est la responsabilité de tous les acteurs éducatifs, et d'autre part, que les responsabilités des Cadres d'éducation doivent s'élargir vers le domaine de la transmission des connaissances ; les rapprochements qui en découlent peuvent être mis au service de nos propositions ; 3- Vu les convergences des responsabilités entre les acteurs éducatifs des deux structures, une synthèse s'avère d'autant plus possible que les modalités pratiques d'application des textes restent floues, occasionnant une marge de manœuvre profitable à nos idées. Ces trois remarques, associées au constat de la persistance de l'échec scolaire et aux déductions du chapitre 1 sur l'évolution permanente des systèmes éducatifs et sur les expériences passées d'éducation globale des élèves laissent bel et bien une porte ouverte pour la naissance d'un dispositif de synthèse. À cette fin, le chapitre suivant exposera la complexité des organisations et mettra en exergue les conditions d'application d'une éducation unitaire des élèves, dans le respect de leur singularité, de leur unicité et de leur complexité, en visant la facilitation de leur réussite scolaire et de leur développement personnel.

³⁸ (cf. Figures 7, 11 et 32, récapitulatives de la genèse et de l'évolution du dispositif de la vie scolaire, pp. 44, 60 et 197)

³⁹ En particulier, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005), le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) et la circulaire des attributions des Conseillers d'éducation (2015).

Figure 11 : Moments forts de l'évolution du dispositif de la vie scolaire depuis 1968 et rapprochement progressif des attributions des CPE et des enseignants

<p>1968 : INSTAURATION DU DISPOSITIF DE LA VIE SCOLAIRE, HERITIER DU « SURVEILLANT GENERAL »</p> <p>= Réponse aux demandes des étudiants lors des émeutes de mai 1968</p> <ol style="list-style-type: none">1- A la tête du dispositif de la vie scolaire le conseiller d'éducation ou conseiller principal d'éducation ou cadre d'éducation2- Responsabilités en rapport avec l'organisation des temps scolaires, de la sécurité et de la discipline et de l'animation3- Dès 1970, responsabilités en rapport avec les difficultés scolaires des élèves avec mise en relation avec les enseignants et les parents4- En 1972, responsabilités relatives à l'organisation des temps scolaires, à la sécurité, à l'animation + entretiens avec les élèves en difficulté, + interface élèves/parents/enseignants <p>⇒ Evolution permanente de ce dispositif jusqu'à nos jours</p>
<p>1975 : INSTAURATION DU COLLÈGE UNIQUE (Loi Haby)</p> <p>= Nouvelles réalités sociales avec une massification de l'enseignement suite à la Loi Haby</p> <ol style="list-style-type: none">1- Aboutissement du processus d'unification et de démocratisation avec sections indifférenciées et disparition des filières dans la scolarité du « collège »2- Répartition des élèves dans les classes sans distinction, avec organisation d'actions de soutien et d'activités d'approfondissement ⇒ début de la multiplication des aménagements et adaptations aux besoins des élèves <p>⇒ Elargissement des responsabilités des conseillers principaux d'éducation avec des entretiens centrés sur les projets des élèves + actions à mener pour favoriser l'épanouissement personnel des élèves = « entrée en pédagogie » des conseillers principaux d'éducation (Cadet, J.P. et Coll, 2007).</p>
<p>1982 : RÉNOVATION DU COLLÈGE UNIQUE (Savary) 1989 : LOI D'ORIENTATION SUR L'ÉDUCATION (Loi Jospin)</p> <p>= Adaptation des programmes à la diversité des publics = Projet global d'éducation : l'éducation considérée comme première priorité nationale</p> <ol style="list-style-type: none">1- Confirmation de dispositions telles que l'existence d'une équipe pédagogique ou celle d'un projet d'établissement qui permet d'adapter les objectifs à la situation locale ⇒ plus grande marge de manoeuvre pour le chef d'établissement, ouverture vers plus de personnalisation des postes d'encadrement en fonction des besoins du public accueilli et des objectifs spécifiques de chaque institution2- Affirmation de l'importance de la communauté éducative comprenant le rassemblement des élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation de ceux-ci <p>⇒ Renforcement des liens des CPE avec les enseignants mais sans les préciser. Tout travail académique avec les élèves demeure exclu de leurs attributions. « Vie académique » et « vie scolaire » restent deux pôles complémentaires mais bien distincts en dépit des entretiens relatifs aux difficultés scolaires demandés aux CPE</p>
<p>2005 : LOI D'ORIENTATION POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE (Loi Fillon)</p> <p>= Garantie de l'égalité des chances et acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences</p> <p>⇒ L'éducation aux valeurs de la Nation fait partie des responsabilités de « tous les acteurs éducatifs » (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005) ce qui sous-entend qu'elle entre également dans les attributions des enseignants</p>
<p>2013 : RÉFÉRENTIEL DES ENSEIGNANTS DU 1^{ER} JUILLET 2015 : CIRCULAIRE DU 10 AOÛT CONCERNANT LES CPE</p> <ol style="list-style-type: none">1- L'éducation aux valeurs républicaines fait partie du référentiel des compétences des métiers du professorat (M.E.N., Information du 25 juillet 2013)2- L'éducation aux valeurs républicaines est également rappelée dans la circulaire actualisant les attributions des Conseillers d'éducation (n° 2015-139 du 10 août 2015 ; B.O. du M.E.N. n°31 du 25 août 2015). S'y rajoute un rôle important à jouer (non précisé) en cas de décrochage scolaire. <p>⇒ Des points essentiels rapprochent les responsabilités des enseignants et des CPE mais le flou persiste</p>
<p>2016 : REFORME DES COLLÈGES « Mieux apprendre pour mieux réussir » (Vallaud Belkacem)</p> <p>= Mieux apprendre pour mieux réussir : le collège confronté à la diversité doit gagner le pari de la réussite</p> <ol style="list-style-type: none">1- Pratiques interdisciplinaires : opportunité d'y intégrer la « vie scolaire » ?2- Renforcement de l'autonomie des établissements scolaires et des équipes éducatives pour leur permettre de s'appuyer sur leur expertise = plus grande marge de manoeuvre pour modifier la structuration de l'institution scolaire dans le but de faire face aux nouveaux enjeux ? <p>⇒ D'après la Réforme, un collège qui a pour objectif de tenir compte des spécificités de chaque élève pour la réussite de tous, d'où la nécessité de réformer les structures tout en réformant les contenus</p>

CHAPITRE 3

POUR PROPOSER UNE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE,

UNE INITIATION À LA PENSÉE COMPLEXE

ET SON APPLICATION AU FONCTIONNEMENT DES ORGANISATIONS

A ce stade, face à une réorganisation potentielle de l'institution scolaire par la mise au point d'un dispositif de synthèse, nous sommes amenés à approfondir la pertinence de la synthèse éducative que cet agencement est appelé à établir. Il nous faut également, dans le dessein de changements conceptuels et comportementaux, fournir des pistes pédagogiques pour sa mise en œuvre, qui soient applicables aussi bien pour l'éducation que pour l'instruction des élèves. L'ossature de ce chapitre s'articulera donc autour de ces deux pans. Nous partirons de l'exposition de la pensée complexe, paradigme qui conçoit les éléments non pas isolés les uns des autres mais en tant que composants d'un système (Hegel, Comte, Saussure, Mauss, Benedict, Lévi Strauss, Morin, Guespin-Michel). Ce paradigme, récent dans sa forme actuelle, intègre la cybernétique et la systémique. La cybernétique, soutenue par Weiner, de Rosnay et Morin enrichira nos connaissances sur les propriétés de la communication ; la systémique nous fera envisager la marche similaire de toutes les organisations. Le modèle de Wiener repris par Le Moigne, complété et enrichi par Dantier, nous fournira l'opportunité d'appliquer ces approches du complexe à l'École, faisant ressortir les éléments et le mécanisme concernés par les remaniements qui mèneront au dispositif de synthèse.

Nous en arriverons ensuite, bien naturellement, au thème de la complexité des élèves que nous amorcerons. Les paramètres qui y sont relatifs et dont il faudra tenir compte dans la synthèse éducative seront exposés partiellement ou totalement en discutant les résultats de l'enquête de terrain : 1- les divers environnements des élèves (de Rosnay, Morin, Bronfenbrenner, El-Hage et Reynaud, l'école de Palo Alto, La Garanderie, Montessori et Freinet) ; 2- leurs différents profils d'apprentissage (Gardner, La Garanderie) ; 3- les conditions de réussite scolaire et de développement personnel (Jaotombo, Rogers, Bandura) ; 4- les théories d'apprentissage qui s'opposent à la transmission pure du savoir, dont celles compatibles avec nos idéaux (Piaget, Vygotski, Bruner) ; les conditions d'un climat scolaire favorable (Debarbieux). De la sorte, les fondations de l'approche globale que nous préconisons seront-elles consolidées et nous aurons fourni les outils les plus indispensables aux synthétiseurs éducatifs et à l'ensemble du dispositif de synthèse. Insistons bien sur le fait que, pour les besoins de notre sujet, nous demeurons dans une optique de transversalité, consciente que nous sommes de ses avantages (aborder les diverses facettes du sujet) et de ses inconvénients (impossibilité de les approfondir autant que nous l'aurions souhaité).

3.1 Les principes de la pensée complexe : Une augmentation des interactions et de la communication au sein de systèmes

Nous nous en souvenons, notre étude a pour points de départ deux constatations : 1- la persistance de l'échec scolaire en dépit des efforts du système éducatif français traditionnel ; 2- l'amélioration de la réussite scolaire et du développement personnel des élèves lorsqu'à la faveur de leur accompagnement,

l'auteur de la thèse leur offrirait non seulement une reconstruction des connaissances mais une forme de synthèse éducative. Nous avons également en mémoire notre ambition d'introduire l'éducation unitaire dans l'institution scolaire, à travers une réorganisation qui augmente les interactions entre les acteurs éducatifs. Il en découle que nous sommes tout naturellement interpellée par le paradigme de la pensée complexe dans lequel la communication et les interactions entre les éléments qui composent les systèmes ainsi que les rétroactions informatrice et régulatrice et la lutte contre la détérioration de l'information occupent une place prédominante.

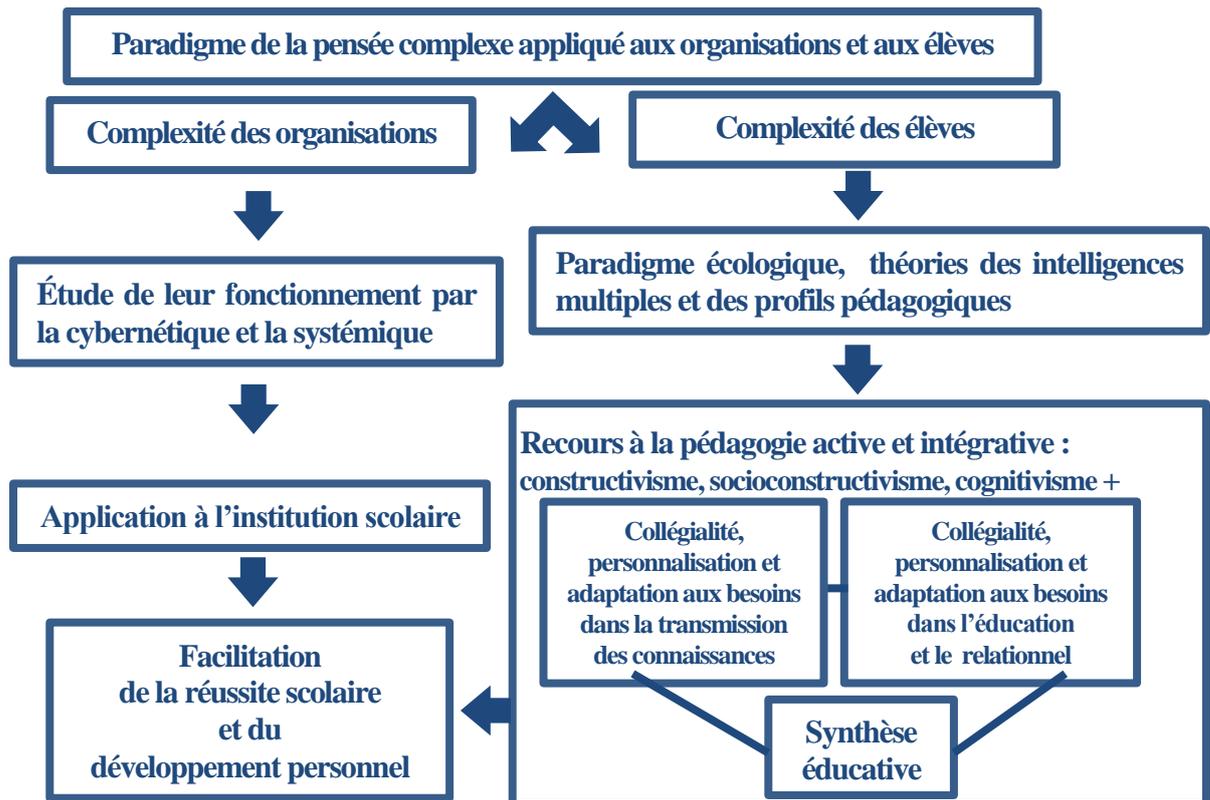


Figure 12 : Application de la pensée complexe aux élèves et à l'institution scolaire, en vue d'une facilitation de la réussite scolaire et du développement personnel

En effet, c'est justement l'augmentation des interactions et de la communication et la transmission précise des renseignements qui, aux côtés d'autres facteurs, nous semble une piste facilitatrice de la synthèse éducative : interactions entre les acteurs éducatifs, entre tous les membres de la communauté éducative (au premier rang desquels se situent les élèves), interactions entre l'École et son environnement, entre les élèves et leur environnement, entre les matières enseignées etc. C'est pourquoi, dans le paradigme de la pensée complexe, nos idées accèdent automatiquement au statut de corollaire, ce qui leur confère une légitimité supplémentaire. En conséquence, le développement qui suit constitue une étape incontournable dans notre raisonnement. En quoi consiste ce modèle ? Au cours des dernières décennies, dans le cadre des sciences des systèmes complexes, des modèles de simulation mathématiques et informatiques se développent aussi bien pour les sciences exactes que, dans certains cas, pour les sciences humaines et

sociales. Des propriétés inédites émergent alors, à partir des nouveaux concepts ainsi mis en place. Le renouveau de la pensée qui en résulte se rapporte à tous les domaines scientifiques où ces méthodes sont utilisables (Guespin-Michel, 2016, p. 36). En fait, le nouveau paradigme s'oppose à la vision mécaniste cartésienne « qui dissocie, partage, décompose pour simplifier la problématique et veut que telle cause produise tel effet » et, au contraire, il « associe, rassemble les éléments dans leur ensemble et dans leurs rapports à l'ensemble (Yatchinovsky, 1999 citée par Guespin-Michel, 2016, p. 37). » Et Yatchinovsky d'insister sur la prise en compte, par la pensée complexe, de « l'ensemble du système auquel appartient l'élément, l'individu ou le problème considéré, afin de l'appréhender par ses interactions avec les autres éléments du même système » tandis que l'approche analytique appréhende cet élément, cet individu, ce problème « pour, à partir de lui, tenter d'appréhender l'ensemble (*idem*). » Mettons également Morin (1982, p. 43) à l'honneur en reprenant sa définition du « complexe » :

De toutes les parts, surgit un besoin d'explication plus riche que le principe de simplification (disjonction/réduction) et que l'on peut appeler le principe de complexité. Celui-ci, certes, se fonde sur la nécessité de distinguer et d'analyser, comme le précédent. Mais il cherche, de plus, à établir la communication entre ce qui est distingué [...]. Il s'efforce non pas de sacrifier le tout à la partie, la partie au tout, mais de concevoir la difficile problématique de l'organisation où, comme disait Pascal : " il est impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties"

En outre, l'idée du complexe germait déjà dans des courants de pensée tels que la dialectique, le positivisme, le structuralisme, la linguistique ou le culturalisme. Il est entendu que nous envisagerons chacun de ces courants uniquement dans une visée panoramique qui mette en exergue l'étendue des facettes du complexe. Parcourons celles-ci dans un ordre chronologique. Ainsi, Hegel dont la philosophie est fondée sur la « dialectique de la connaissance et de l'objet » affirme que seul le tout est réel et qu'isoler un élément du tout c'est aller vers l'irréalité⁴⁰. Dans la dialectique, la construction du savoir et le progrès s'accomplissent par un mouvement incessant, produit par l'auto-contradiction interne à chaque être, auto-contradiction dans le sens où « la différence qui constitue chaque être renferme l'être-autre dont elle se différencie (Dantier, 2010). » Nous en verrons également les incidences dans la partie « méthodologie de la recherche » de notre travail⁴¹. De même, la complexité est envisagée dans le positivisme du

⁴⁰ Chez Hegel, la dialectique agit autant dans le monde que dans la pensée de ce monde, dans un mouvement conjoint : contrairement à la conception de Platon qui cherche à retrouver rétrospectivement le passé essentiel du « monde des Idées », la dialectique fait aller prospectivement vers la naissance de « la vraie pensée, la réalisation de l'Esprit (auquel participent toutes les consciences individuelles dépassant en lui leurs différences) dans le Savoir Absolu où il n'y a plus de distinction (plus de distance d'ignorance ou de différence d'incompréhension) entre l'Esprit et le Monde » (Dantier, 2010).

⁴¹ Pour illustrer simplement la dialectique, revenons, dans le chapitre 1, à l'évolution de l'institution scolaire, des conceptions de l'éducation et des changements de paradigmes. Ou pensons à l'évolution diachronique des courants littéraires : le baroque apparaît par opposition à l'humanisme, et suscite la venue du classicisme lequel alimente à son tour le baroque et prépare la venue du romantisme ; Les excès de ce dernier font naître le réalisme qui se prolonge par le naturalisme. Tant de matérialisme provoque la montée du symbolisme et du parnasse etc.

mathématicien et père de la sociologie Comte qui n'accepte comme valides que les domaines de connaissance où les sciences s'appliquent, et établit, à partir d'observations directe et indirecte, des lois à dessein utilitaire et prédictif, permettant de répondre à la question « comment » et non au « pourquoi » opèrent les phénomènes (Pickering, 2011, pp. 49-67). Le positivisme veut réparer l'hyperspécialisation des sciences dont la conséquence est que les objets d'étude n'ont plus aucun lien entre eux, en les réintégrant dans un tout vivant (Comte, 1830/2007). Par ailleurs, la linguistique offre à Saussure (1916/2016) l'opportunité de fonder le structuralisme, « théorie selon laquelle l'étude d'une catégorie de faits doit envisager principalement les structures⁴² » et d'indiquer que la simple connaissance des règles et analyses grammaticales ne suffit pas à la compréhension du langage mais que les articulations et une vision d'ensemble lui sont indispensables. En outre, le complexe est présent lorsque le concept du « fait social total » de Mauss (1925/2012) détermine le comportement et les attitudes des individus par leur éducation ou lorsqu'il montre les corrélations entre l'économie et les autres domaines sociaux.

Est également compatible avec la pensée complexe, le principe du « patron d'une civilisation » de Benedict qui conçoit la civilisation et la culture comme un modèle de pensées et d'actions dont les buts diffèrent d'un peuple à un autre, en fonction des pressions qui s'exercent sur lui, entraînant une hétérogénéité des modes de vie et comportements plus ou moins adaptés à ce peuple (donc parfois inadaptés). C'est pourquoi, d'après cette anthropologue, « la forme que prennent ces actes, nous ne pouvons la comprendre qu'en comprenant d'abord les mobiles sentimentaux et intellectuels de cette société (Benedict, 1950, pp. 57-58). » Benedict se rapproche, en cela, du culturalisme, « doctrine sociologique qui met en évidence l'action du milieu "culturel" (des formes acquises de comportement) sur l'individu⁴³ » et non pas celle des milieux géographique ou économique par exemple. Relevons bien, dans l'esprit de Benedict, l'inadéquation possible entre les comportements des individus et l'organisation des sociétés consécutivement à des pressions sociales et transposons-la à l'institution scolaire. Enfin, Lévi Strauss, (1958/1974, pp. 328-378) applique le structuralisme à l'ethnologie. Il fait ressortir le fait que chaque structure sociale élémentaire se rapporte aux modèles qui se sont construits d'après celle-ci et que cette structure ne se comprend qu'à travers tout l'ensemble. De la sorte, les relations sociales sont une manifestation de la structure sociale elle-même et constituent la matière première employée pour la construction des modèles. Ainsi, la recherche d'une structure « est une méthode globale d'appréhension d'une société, applicable ainsi à tous ses secteurs [et en ce qui nous concerne à l'École] et non pas réductible à l'une de ses composantes qui serait supposée en être "une" ou "la" "structure" » (Dantier, 2008). Terminons ce passage en revue par une visualisation de l'entité « corps humain » avec ses organes,

⁴² D'après le *Grand Robert de la langue française*.

⁴³ D'après le *Grand Robert de la langue française*.

membres et articulations et imaginons le chaos qui résulterait d'une absence de système nerveux central et d'influx nerveux efférents, moteurs ou afférents, sensitifs. Concevons-nous des médecins qui traiteraient un malade uniquement par fragments et par spécialité, stoppant les analyses à la frontière de leur « matière », sans se concerter ni examiner l'incidence d'un dysfonctionnement sur un autre ?

Nous le retenons, la pensée complexe, telle que pratiquée par le nouveau paradigme, accorde la primauté aux relations entre les objets d'étude, se trouve en latence depuis bien longtemps et représente un trésor pour notre dispositif de synthèse. Cependant, si elle prend de l'ampleur dans les années 1970, elle rencontre, parallèlement, une forme d'hostilité, en dépit de la création d'instituts spécialisés⁴⁴ pour la promouvoir, instituts dans lesquels elle demeure souvent confinée (Guespin-Michel, pp. 11-16). Guespin-Michel cherche à interpréter les difficultés de propagation de ce paradigme qu'elle qualifie de deuxième révolution scientifique⁴⁵. Pour cela, cette professeure émérite de l'université de Rouen, en plus de s'appuyer sur la justification des changements de paradigme selon Bachelard et Kuhn, invoque, pour les mêmes motifs, trois thèses de Hessen⁴⁶ qui se résument comme suit : l'évolution des sciences est liée 1- à la structure des forces productives donc à l'économie (la finance, l'industrie et le commerce)⁴⁷ ; 2- au contexte idéologique⁴⁸ ; 3- à la dialectique matérialiste selon laquelle le mouvement de la matière est un éternel passage d'une forme de mouvement à une autre (*ibid.*, pp. 4-8). Or, il se trouve, effectivement, que la révolution du complexe est concomitante à la montée du néolibéralisme mondialisé, à la révolution informationnelle et à l'accroissement considérable de la complexité des interactions qui en résulte, depuis l'échelle de l'entreprise jusqu'à l'échelle mondiale⁴⁹. Elle se retrouve, ainsi, en contradiction avec les valeurs et ambitions économiques et idéologiques du monde actuel (*ibid.*, p.12), l'hégémonie du néolibéralisme étant compatible avec un certain fatalisme et au discrédit de tout ce qui rappelle le marxisme (*ibid.*, p. 83). De plus, la plupart des propriétés des systèmes complexes sont déroutantes et non conformes aux logiques scientifiques habituelles : par exemple, il est souvent nécessaire de recourir à des modèles mathématiques ou à des simulations informatiques pour étudier les interactions dans des disciplines comme la biologie et les sciences humaines où ces méthodes sont inhabituelles. Pour toutes ces raisons la montée du « complexe » est freinée depuis une quarantaine d'années.

⁴⁴ Dont celui de Santa Fe aux États-Unis.

⁴⁵ La première grande révolution des sciences⁴⁵, datée du tournant des XIXème et XXème siècles, s'intéresse à des échelles d'espace et de temps soit de l'infiniment grand soit de l'infiniment petit (*ibid.*).

⁴⁶ Membre de la délégation soviétique, au cours du deuxième congrès international d'histoire des sciences, à Londres, en 1931 (*ibid.*).

⁴⁷ Hessen rejoint en cela l'idéologie marxienne allemande (par exemple, l'industrie a besoin de la mécanique, l'agriculture de la chimie, de la géologie, de la physiologie, etc. (*ibid.*).

⁴⁸ D'où, par exemple, les divergences entre les opinions de Newton, qui, en tant que représentant de la bourgeoisie anglaise du XVIIème siècle, affirme la présence de la main de Dieu dans la mise en mouvement de la matière, et l'avis de Descartes pour lequel le mouvement mécanique fait partie des propriétés de la matière (*ibid.*).

⁴⁹ Dans le deux cas, nous restons à échelle humaine, contrairement à la première révolution scientifique (*ibid.*).

Par quoi se caractérise encore la pensée complexe ? En premier lieu, cette notion est à différencier du compliqué. Un système complexe (donc présentant un grand nombre d'interactions) peut tout à fait être simple, c'est-à-dire relever d'un petit nombre d'éléments (*ibid.*, p. 32). En effet, la complication est fonction du nombre d'objets pris en compte dans le système et non de son fonctionnement lui-même. Ensuite, le complexe étant né de manière indépendante, dans des champs disciplinaires aussi divers que l'intelligence artificielle, la pensée complexe, la systémique, les systèmes dynamiques non linéaires, les systèmes complexes, la science des réseaux ou la théorie des catastrophes, il se préoccupe moins des objets d'étude eux-mêmes que de leurs interactions et de leurs rapports, voire de la manière de les envisager. Spécifions-en trois conséquences : 1- l'aspect générique⁵⁰ et la transdisciplinarité des concepts et méthodes du complexe, ce qui implique une redéfinition des objets d'étude et un redécoupage des champs d'investigation ; 2- l'émergence de problèmes de communication en lien avec les spécificités de chaque discipline ; 3- l'étude des domaines de transposition possible des sciences exactes, en raisons des échelles de temps et d'espace dans lesquelles on étudie les systèmes et de l'interdisciplinarité consécutive à cette étude (*ibid.*, pp. 15-16). Pour notre part, nous éluderons toute digression axée sur les domaines mathématiques, économiques ou ceux se rapportant aux sciences physiques, à la chimie ou à la biologie, bien que la science du complexe, comme son nom l'indique, intègre tous ces domaines. Nous nous contenterons d'une focalisation sur les points très directement liés aux sciences humaines dans lesquelles la pensée complexe à proprement parler a été introduite par Morin, et nous nous centrerons plus précisément encore sur deux démarches en rapport avec notre étude : la cybernétique et la systémique afin de les mettre en pratique lors de la synthèse éducative.

3.2 La cybernétique, technique de développement des systèmes par une autonomie basée sur l'autorégulation et la lutte contre l'entropie

Dans le domaine du changement organisationnel, en quoi la cybernétique peut-elle intéresser un chercheur en Sciences de l'éducation et quel peut être son apport pour la finalité de notre recherche ? Considérée comme « l'étude des moyens de gouvernement » par Ampère, dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, la cybernétique est présentée par son « inventeur » Wiener (1962), dès 1948, comme la science qui examine les communications et leurs régulations dans tous les systèmes. En effet, par sa formation de mathématicien et physicien doublée d'une culture philosophique, ce chercheur a travaillé pour le compte de l'armée américaine, pendant la seconde guerre mondiale, sur l'automatisation « au sens d'action d'un dispositif autonome, système se dirigeant par lui-même et pour lui-même, dans un environnement auquel il est lié (Dantier 2011-2016, p.3). » L'intention, à l'époque, était de parvenir à un automatisme et à une autorégulation assurant une plus grande efficacité. Cependant, dès qu'il y a

⁵⁰ Dans le sens de l'universel, à l'opposé du spécifique.

communication, émerge un risque de dégradation du message transmis. Il s'agit même d'un phénomène pour lequel la nature a un penchant, ce qui pose problème. Par conséquent, la cybernétique se donne pour première mission de prévenir que tout message transmis est sujet à perturbations entre l'émetteur et le récepteur et que la tendance permanente est à le déformer et à le détruire. Elle s'attelle, ensuite, à lutter sans cesse et avec le plus d'efficacité possible, contre l'accroissement de l'incompréhensible ou du mal compris qui mènent à l'entropie, fonction caractérisant l'état de désordre d'un système et qui croît en même temps que ce système évolue vers un autre état de désordre accru⁵¹. Mais si l'entropie représente la mesure de l'incertitude d'un message par rapport à celui qui le précède, elle est aussi synonyme d'inertie, de disparition voire de mort du système (Weiner, 1962, p.31 cité par Dantier, 2011-2016). En outre, l'augmentation des interactions recherchées fait croître les opportunités de communication, et par là, le risque de les voir se déformer, d'où l'utilité du recours à la cybernétique. Ce détail nous semble essentiel au regard de ce qu'il apporte pour l'efficacité d'une synthèse éducative : en effet, l'enjeu d'un dispositif de synthèse est de détecter, rassembler et faire remonter les informations concernant l'ensemble de ce qui compose le système, de la façon la plus précise et avec le moins de déperdition et de distorsion pour obtenir, en retour, une réaction qui soit la plus adaptée aux besoins.

Comme son prédécesseur Weiner qui est allé jusqu'à calculer la dégradation dans la transmission d'un message au moyen d'une formule mathématique liée aux logarithmes, de Rosnay (1975) établit, lui aussi, une étroite corrélation entre information et entropie et y introduit le facteur « temps » dans notre société où on attend de plus en plus de l'information qu'elle soit diffusée de la façon la plus instantanée : en se référant à Shannon et Weaver, contemporains du mathématicien américain, ce docteur ès sciences relève que l'information, comme l'énergie, se dégrade de manière irréversible. Il évoque l'histoire et les formes de la communication depuis celles qui se produisent à l'intérieur même d'une molécule [donc dans l'infiniment petit] jusqu'à celles qui ont pour champ le « village planétaire » [donc l'infiniment grand] (De Rosnay, 1975, pp. 195-199). Face à l'accélération de l'information, de Rosnay se demande si nous nous orientons, dans notre « société en temps réel », vers un système d'information planétaire qui en deviendrait le « système nerveux » (*ibid.*, p. 200)⁵². De quoi résulte le déséquilibre consécutif à l'information ? Afin de mieux comprendre le désordre qui peut découler d'une réaction aussi appelée rétroaction ou feedback (ce qui signifie réaction en retour, et plus précisément réaction en retour d'une information ou d'une régulation), nous allons avoir recours, à la suite de Weiner, à la métaphore du « sens kinesthésique » de

⁵¹ D'après le *Grand Robert de la langue française*.

⁵² Précisons que « l'étalon " temps réel " est la durée maximum tolérée pour qu'une information engageant une décision puisse parvenir à un récepteur avant la prise de décision (*ibid.*, p.200). » Cette durée va de quelques microsecondes pour un ordinateur, à plusieurs mois pour le système social ; c'est également celle du « direct » introduite par les *media*.

l'homme et de l'animal, cette faculté qui leur permet de connaître leur position à chaque instant et de se trouver en équilibre. Il nous est possible d'assimiler la rétroaction à la recherche d'équilibre des membres sensoriels après qu'ils ont été actionnés de façon cohérente par les membres moteurs (Weiner, 1962, p.28-29). Selon le même principe, revenir à l'équilibre, suite à un feedback qui a impliqué une action c'est lutter sans discontinuer contre la désorganisation et l'entropie. De ce fait, au contraire de ce qu'a pensé Leibniz en décrivant l'harmonie préétablie de l'univers telle une horloge qui nous fait persister dans un état donné, l'individu peut, comme toutes les plus hautes formes d'organismes, grâce à son expérience, modifier son attitude pour s'adapter aux conditions futures de son milieu. Donc en raison des transformations permanentes, on ne verra jamais deux fois identiques ni l'individu ni l'univers (*ibid.*, p.59). Nous en déduisons - et c'est particulièrement important - que le feedback régulateur a un effet à la fois sur l'individu et sur le système dans lequel il se trouve, ce qui les rend tous les deux moins soumis aux exigences du milieu (*ibid.*, p.75). En filant la métaphore de la physiologie du corps humain, c'est par l'homéostasie, sorte de feedback de maintien de l'équilibre entre les milieux, que certains organismes tels que l'homme, se maintiennent dans leur lieu de vie. Cependant, s'ils s'affaiblissent et qu'ils n'arrivent plus à s'opposer à des mutations malencontreuses, ils sont appelés à disparaître. C'est pourquoi, les modèles se doivent d'évoluer et comme ils sont assimilables à des « messages » c'est qu'ils sont transmissibles (*ibid.*, p.117-119). Or, ces modèles, ces messages transmissibles, appelés à se transformer sans cesse, l'institution scolaire n'en figure-t-elle pas, elle-même une représentation à grande échelle ?

Poursuivons la prospection de la propagation et des risques de déformation de l'information. Selon de Rosnay qui a assisté à l'émergence de la « société en temps réel », qualifiée de la sorte étant donné que l'information est tenue de s'y produire et de s'y propager le plus rapidement possible, le déséquilibre provient de ce que « l'information descendante » ou feedback informatif (en provenance du livre, de la presse, de la radio, du cinéma ou de la télévision donc des centres de décision), celle qui fait acquérir les connaissances, est beaucoup plus avancée, à un temps « t », que « l'information montante » ou « action créatrice » (assimilable à la rétroaction régulatrice ou feedback régulateur). On conçoit bien que l'entropie risque d'autant plus d'augmenter que la vitesse de l'information s'accélère et que la prudence est alors d'autant plus de mise. De plus, si le feedback informatif emploie d'autant moins d'énergie qu'il augmente la tendance à la dégradation, le feedback régulateur en consomme d'autant plus qu'il œuvre à s'opposer à ce phénomène. Nous comprenons, par là, que la détérioration est facile, contrairement au retour à l'équilibre qui nécessite un important effort. Par conséquent, c'est l'addition des trois systèmes : descendant, montant et horizontal qui constitue l'ébauche de la structure de la « société en temps réel ». Comment et à quel niveau s'effectue ce combat ? Il a lieu tant à travers des actions individuelles que par la participation, en tant qu'acteur, au fonctionnement d'une organisation ou du système social. Dans ce

cadre, le traitement et l'évaluation de l'information nous apprennent si le système doit persévérer dans son modèle ou s'il est défectueux et doit changer. De la sorte, les interactions (qu'on peut qualifier d'horizontales) avec d'autres personnes ou avec des machines, [additionnées aux interactions verticales avec l'autorité] ont pour objectif de modifier le comportement de la façon la plus adéquate (*ibid.*, pp.200-202) ». Cette indication sur l'importance des interactions, sur le lieu où peut se pratiquer l'opposition à l'entropie et sur sa finalité est directement en lien avec notre hypothèse H3 et nous amène à l'étude des systèmes ou systémique.

3.3 La systémique ou l'universalité de fonctionnement des systèmes et son application aux organisations, avec les modèles cybernétiques de Weiner et Le Moigne développés par Dantier

Après cette initiation à la cybernétique qui nous a familiarisés avec un vocabulaire bien spécifique (communication, interactions, rétroaction informatrice, rétroaction régulatrice, feedback, entropie, homéostasie) et qui nous a incités à la vigilance par rapport à la dégradation de l'information et à la lutte contre cette détérioration, continuons notre compréhension des systèmes en ayant toujours en ligne de mire le système scolaire afin d'y transposer le fruit de notre investigation. Tourmons-nous donc, à nouveau, vers de Rosnay lequel, dans son étude du monde qui l'entoure, constate, qu'après l'invention du microscope et du télescope qui « évoquent les grandes percées scientifiques vers l'infiniment petit et l'infiniment grand (de Rosnay, 1975/2014, p.9) », il n'existe pas d'instrument pour étudier l'infiniment complexe. Il développe donc, à son tour, par l'intermédiaire du « macroscope », néologisme qu'il invente à cet effet, l'idée de l'existence de règles universelles de fonctionnement dans tous les systèmes, quel que soit le domaine auquel ils appartiennent, d'où le qualificatif d'approche systémique. C'est la raison pour laquelle il destine son nouvel outil « aux grands responsables de la politique, de la science et de l'industrie, comme à chacun d'entre nous (*idem.*) », en tant que « symbole d'une nouvelle façon de voir, de comprendre, d'agir (*ibid.*, p.10). » Ainsi, en compensation à la fois des disciplines universitaires ou des enseignements reçus à l'École qui fragmentent les savoirs et de la méthode analytique « qui isole les éléments et les variables afin de les envisager un par un (*ibid.*, p.11) », réduisant l'efficacité des analyses et réactions adéquates (ou rétroactions ou feed-back), de Rosnay se livre à une vision plus globale. L'avantage en est, d'après lui, de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons et de nous « conduire à dégager de nouvelles valeurs, à dessiner les grandes lignes de l'éducation de demain et à faire apparaître les traits d'une société émergente (*ibid.*, p.13). »

Dans cette optique, après avoir, dans une première partie de son ouvrage, décrit le fonctionnement d'organisations de la plus générale à la plus spécifique – en partant de l'écologie, l'économie, la ville, l'entreprise, l'organisme pour arriver à la cellule voire à la molécule -, pour mettre en lumière leur similitude, ce futurologue les réunit dans un deuxième temps, à travers des systèmes. Il formule les notions

de base qui reviennent dans les différents modèles : « l'énergie et son utilisation ; les flux, les cycles et les réservoirs ; les réseaux de communication ; les catalyseurs et agents de transformation ; le rétablissement des équilibres ; la stabilité, la croissance, l'évolution. Et évidemment, la notion de système (système vivant, système économique, écosystème) qui relie toutes les autres (*ibid.*, p.91). » En mettant en relief les interactions et liens entre les différents éléments par la constitution de systèmes, l'approche « unifiante » de la complexité et organisée qui en résulte n'est pas, en soi, une idée neuve, étant née dans le milieu des années 1940 « de la fécondation de plusieurs disciplines dont la biologie, la théorie de l'information, la cybernétique et la théorie des systèmes (*idem*). » L'innovation réside dans l'approche transdisciplinaire, ce qui en fait non pas une science ou une théorie mais une nouvelle méthodologie pour davantage d'efficacité (*idem*), allant dans le sens de notre hypothèse H3. La figure 4 représentant le modèle cybernétique établi par Le Moigne (1990), à partir de celui de Wiener (1962), et la figure 5 illustrant le développement des deux précédents modèles, apporté par Dantier (2011-2016) décrivent le fonctionnement d'une organisation, dans son milieu environnant. À cette étape, notre lexique s'enrichit de nouveaux termes : « environnement, boîte noire, intrants, extrants, dispositif d'information, dispositif de commande, circularité » avec Le Moigne et « finalité, norme, capteur, filtre, circuit d'autorégulation et d'auto-captation, espace-temps, capital social, capital économique, capital culturel, capital symbolique » ajoutés par Dantier. Clarifions-les au fur et à mesure avec le support de ce sociologue (*ibid.*).

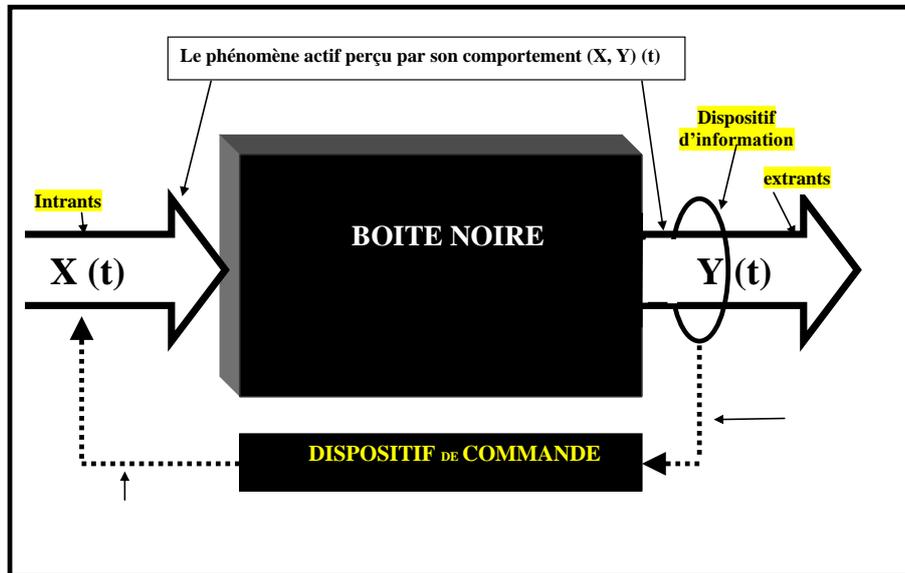


Figure 13 : Fonctionnement d'une organisation selon le paradigme cybernétique, d'après N. Wiener (1948) et J-L. Le Moigne (1990), repris par Dantier, 2019

1- Par souci d'objectivité et de rigueur, n'est étudié, dans le modèle de Le Moigne que ce qui est observable. C'est pourquoi une boîte noire renferme tout ce qui se déroule à l'intérieur des cerveaux des individus en relation avec le système, que ce soit des sentiments, pensées, représentations ou volontés. Ce choix n'implique pas que les contenus de la boîte soient inintéressants. Au contraire, ceux-ci ne sont

ignorés, dans un premier temps, que pour pouvoir être déduits, par la suite, par ce qui est saisissable autour d'eux. 2- L'extrant, « Y », pris à un temps « t », est ce qui « sort » du système, qui en est produit. Il comporte des caractéristiques perceptibles, analysables, classifiables. Susceptible donc d'être détecté par le dispositif d'information, « Y » est, dans le cas où le milieu étudié est l'institution scolaire, un élément objectif tel que : une note, l'absentéisme d'un élève, une courbe descendante de ses résultats, des comportements ou des propos prononcés par un élève, révélant objectivement un malaise intérieur, un manque d'épanouissement et de développement personnel, des difficultés relationnelles avec des acteurs éducatifs ou un élève en réussite (repérable par son bulletin scolaire) ; 3- L'intrant « X » est ce qui « entre » dans le système et qui peut être employé, en tant que ressource, à ce même instant « t ». Ce peut être le nombre d'enseignants ou de membres de l'équipe de la vie scolaire, le nombre d'acteurs éducatifs impliqués dans le dispositif d'information, la rapidité de réaction du dispositif de commande, le nombre de feedbacks informatifs et régulateurs par élève, l'emploi de méthodes pédagogiques...

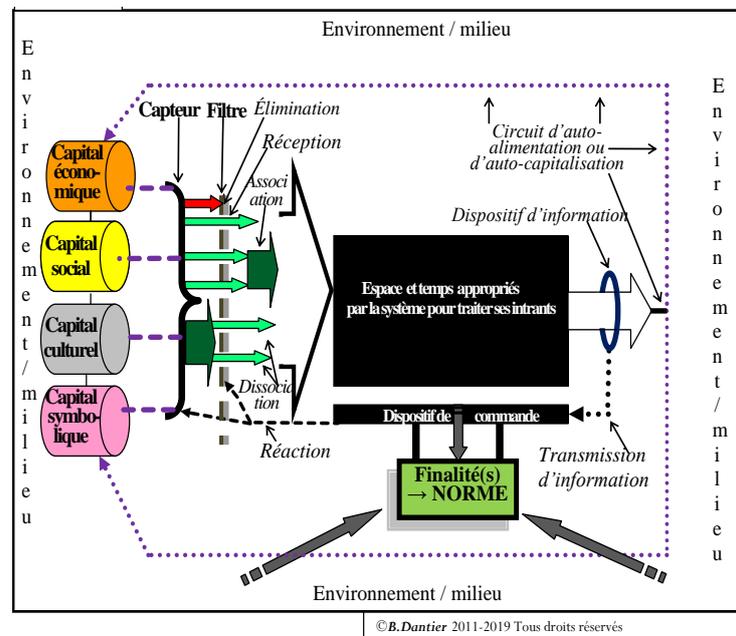


Figure 14 : Analyse du milieu par le dispositif d'information selon le paradigme cybernétique D'après Dantier, 2019

4- Tout système fonctionne pour atteindre une finalité donnée, c'est-à-dire des attendus et exigences qu'il s'est lui-même déterminés ou qui lui ont été imposés par son environnement ou par toute forme d'autorité à laquelle il est soumis ; 5- Cette finalité est fonction de normes. Nous déterminons la norme comme un repère à partir duquel nous déclarons tel ou tel fait « normal » ou « anormal » selon des critères bien précis. Finalité et normes sont modifiables. Des transformations organisationnelles sont parfois nécessaires pour les respecter. Elles intègrent parfois des modifications au niveau du capteur (dispositif chargé d'attirer les intrants qui lui sont utiles en fonction de la norme et de la finalité) et au niveau du filtre dont la fonction est l'élimination ou, au contraire, la réception et l'association des intrants

voulus. 6- Pour évaluer l'état du système et sa dynamique (positive ou négative), il s'agit donc d'effectuer un inventaire entre les « Y » et les « X » relatifs à la problématique étudiée et de les mettre en relation, afin d'en déduire le degré d'efficacité ou de défaillance de l'organisation étudiée à un temps donné : si ceux-ci sont conformes à la norme, le dispositif d'information rapporte qu'ils sont adaptés à la finalité ; dans cette configuration, le système est jugé sain et fonctionnant correctement ; par conséquent, le feedback régulateur envoyé par le dispositif de commande le fait persévérer dans le même avancement ; en cas contraire, si le message indique un écart entre l'attendu et le détecté, une alerte est adressée par le dispositif d'information afin que le dispositif de commande réagisse en apportant les modifications nécessaires. Plusieurs possibilités lui sont alors offertes : agir sur l'environnement, sur le capteur pour modifier les intrants, sur le filtre (en desserrant ou resserrant ses mailles) ou encore sur la norme ou sur la finalité attendue en les modifiant. 7- De plus, les extrants étant appelés à être partiellement réinvestis en intrants dans le système, celui-ci s'améliore ou périlite en même temps que progressent ou régressent les caractéristiques de ses extrants. En effet, étant donné la circularité qui réinjecte partiellement en intrants, dans le système, les extrants qu'il a produits, deux situations sont possibles : soit la dynamique est positive et l'organisation se dirige, dans l'idéal, vers son autonomie, soit la dynamique est négative et le système finit par se détruire. Il en ressort de ce fonctionnement que le système « s'autorégule » (*ibid.*). C'est ainsi, qu'ultérieurement, on accède « indirectement et partiellement à une connaissance de ce qui n'est pas observable [donc au contenu de la boîte noire], [...] par ce qui s'en montre observable (Wiener, 1962, cité par Dantier, p.8). » En conséquence, la circularité du système et sa recherche d'autorégulation, dans le sens où l'aboutissement d'un cycle constitue le début d'un cycle suivant plus élaboré, contribue à lutter contre le chaos donc contre la mort que propagerait l'entropie (Weiner, 1962, cité par Dantier, 2011-2016 p.18). Nous anticipons aisément l'application de ce que nous venons de présenter pour l'objectif de notre recherche.

3.4 L'application, à l'institution scolaire, des modèles cybernétique et systémique, pour une meilleure adaptation aux besoins des élèves

En nous penchant plus spécifiquement sur la figure 14, nous apparaissent clairement les perfectionnements que Dantier a apportés à la modélisation de Le Moigne. Le modèle de cet universitaire a pour objectif de nous éduquer plus spécifiquement à l'étude, par le biais de la cybernétique et de la systémique, du modèle de l'institution scolaire (*ibid.*, pp. 6 à 18). Dantier a consacré une part de sa recherche à la problématique du temps et de l'espace en rapport avec le fonctionnement de L'École et qui a approfondi, en tant que sociologue, les relations entre l'environnement et le comportement des individus, notamment en lien avec l'institution scolaire. À ce titre, il insère, dans son modèle des détails du « champ » à l'intérieur duquel peut s'exercer le principe de causalité circulaire (ou réciproque) entre les extrants et les intrants, puisque, de son point de vue, il faut qu'existent un certain temps et un certain cadre pour que

l'action s'accomplisse entre les « sortants » et les « moyens » mis à leur disposition. Aussi, décide-t-il d'intégrer ce facteur dans son modèle, en remplaçant la « boîte noire » par un « espace-temps » où l'espace et le temps sont exclusifs et hermétiques (isolés de tout autre espace et de tout autre temps). Par ailleurs, étant donné que le système éducatif, comme tout système, recherche son autonomie grâce à l'autosuffisance en capitaux, ceux-ci sont également mis en évidence en reprenant des notions définies par Bourdieu, qu'il s'agisse de : 1- capital économique (les extrants réinvestis en intrants économiques acquièrent un emploi et un salaire, donc paient des impôts qui approvisionnent le système éducatif) ; 2- capital social (les extrants réinvestis en intrants citoyens et parents d'élèves conscients de l'importance de l'éducation et de l'enseignement dans le cadre scolaire) ; 3- capital culturel (les extrants réinvestis en enseignants porteurs d'acquis scolaires optimaux) ; 4- capital symbolique (les extrants imprégnés par le prestige de l'école, ascenseur social et un des vecteurs de réussite professionnelle, réinvestis en intrants symboliques). Pour notre part, afin de réussir la synthèse éducative, nous devons agir auprès du capital social, pour promouvoir le capital symbolique du dispositif de synthèse et faire en sorte que la nouvelle organisation fasse partie du capital culturel de la communauté éducative et motive le capital économique. Ainsi, les apports de la cybernétique et de la systémique, nous ont-ils fait franchir une étape supplémentaire dans la compréhension du fonctionnement de cette structure complexe qu'est l'institution scolaire. L'investigation autour de la communication, de l'information, des rétroactions, des interactions et de l'autorégulation nous aidera à employer ces paramètres à bon escient afin de faire évoluer efficacement l'organisation de l'École. Cependant, les changements institutionnels et conceptuels n'ont de sens que s'ils permettent la mise en œuvre de changements comportementaux, la finalité ultime de notre recherche, nous le savons, étant la facilitation de la réussite scolaire des élèves et de leur développement personnel. C'est pourquoi, se pose aussi la question des modèles et méthodes d'apprentissage en adéquation avec la pensée complexe. Nous en circonscrivons la présentation aux connaissances qui doivent inspirer les actuelles vie scolaire et vie académique et le futur dispositif de synthèse et en constituer les instruments premiers.

3.5 Les théories de l'apprentissage et leur degré de compatibilité avec la pensée complexe

Par suite des analyses qui précèdent, se pose la question du choix de paradigmes d'apprentissage compatibles avec celui de la complexité. Nous verrons lors de l'enquête que répondre aux attentes et besoins de chacun revient à tenir compte 1- de la globalité de l'élève donc des facteurs environnementaux extrascolaires avec le paradigme écologique, des caractéristiques idiosyncrasiques dont les intelligences multiples et les profils pédagogiques ; 2- d'une organisation de l'institution scolaire propice au développement personnel. Examinons le problème du choix des théories d'apprentissage par le biais de la cybernétique. Nous avons identifié, dans la première partie de cette section, le rôle de l'environnement et les risques de distorsion lors de la communication, pendant la transmission des messages, entre l'émetteur (ici, l'acteur éducatif) et le récepteur (l'élève), distorsions qui sont, de plus, en cause dans l'accélération de

la tendance à l'entropie des systèmes (pour nous, le système scolaire). Or, tandis que la massification de l'enseignement a ouvert les portes de l'École à un public de plus en plus diversifié, le mode transmissif exhorte à une transmission uniforme à tous les récepteurs. Comment, dans ces conditions, faire progresser la fiabilité des messages d'apprentissage et les faire parvenir, aussi intacts que possible, à leurs destinataires, alors que les capitaux social, économique, culturel et symbolique de ceux-ci sont tellement hétérogènes ? Comment les rendre les plus profitables au plus grand nombre ? Quelles théories sont mises à la disposition des acteurs éducatifs pour les aider à accomplir leur double mission ? Le paradigme de la transmission pure se concentre uniquement sur les messages à transmettre - sans tenir compte ni de la personne qui transmet ni de celle qui reçoit -, ce qui peut augmenter, de notre point de vue, les aléas de leur déformation. En effet, dans le domaine de l'apprentissage, certains penseurs privilégient la didactique, théorie directement reliée à chaque type de savoir et qui existe pour permettre à ce savoir d'être compris et appris, dans sa spécificité et sa logique même, sans impliquer ni son transmetteur ni son récepteur. Parallèlement, ces mêmes penseurs fondent la relation éducative (si tant est qu'on puisse la nommer ainsi) principalement sur l'autorité.

La didactique est compatible avec le modèle transmissif où l'enseignant est « celui qui sait » et l'enseigné, « celui qui ne sait pas » et qui est là pour apprendre. La question qui se pose est alors : « que faire apprendre ? » et non pas : « à qui s'adressent ces apprentissages ? » Les inconditionnels de la transmission pure des connaissances, parmi lesquels Alain, Arendt, Milner et Reboul, se montrent sévères vis-à-vis des procédés qui privilégient la méthode. Ils reprochent à la pédagogie, en s'exaltant elle-même, de mépriser les savoirs qu'elle est chargée de communiquer et de se constituer en un dogme de la forme, de la manière d'éduquer, relativisant le contenu. C'est l'avis d'Arendt (1961/1989) pour qui cette démarche est une astuce des enseignants pour se désister de leur autorité et de leur responsabilité. La philosophe dénonce ceux qui imposent de moins en moins un programme scolaire parce qu'au lieu d'aider leurs élèves, ils les abandonnent à l'errance, ce qui provoque une crise de civilisation. Milner (1984) abonde dans le même sens et qualifie la pédagogie de science de ceux qui s'arrogent le monopole de l'enseignement, ne sachant rien faire d'autre ; il l'accuse même de comploter contre l'École. Reboul (1985/2010 cité par Kimmel, 2005) reprend la thèse de ce linguiste sur le bon fonctionnement d'un établissement scolaire par l'existence de quatre conditions : 1- des savoirs ; 2- transmissibles ; 3- des transmetteurs spécialisés ; 4- une institution de transmission réunissant professeurs et élèves. Dans cette configuration, l'enseignant n'existe que parce qu'il a reçu le savoir, qu'il en est habité et le communique comme il convient. Quant à Alain (1990), il oppose le mode de vie familial qui protège et vénère l'enfant à celui de l'École où l'autorité et une certaine forme d'indifférence du maître sont indispensables à la structuration et à l'autonomisation de l'élève. Ce dernier est là pour apprendre et se soumettre à l'autorité,

et la création de relations privilégiées est à bannir des établissements, au profit du « vrai » et du « juste ». Le contraste qui en résulte réveille l'enfant du « sommeil biologique » et de « l'instinct familial » qui le referme sur lui-même. Dans son analyse du comportement des anti-pédagogues, Dantier (2001, pp. 10-11) rappelle que les Sciences de l'éducation, sous leur forme actuelle, sont enseignées en France depuis 1967. Il note que dès les années 1970, « l'état de santé » de l'École s'est dégradé en même temps que les méthodes pédagogiques différenciées cherchaient à s'adapter aux besoins. Certains ont donc effectué une corrélation entre les deux phénomènes et ont réclamé un retour des seuls savoirs scolaires. Mais pour ce sociologue, étant donné que la visée de l'institution scolaire est de maintenir au pouvoir la « classe dominante » (cf. paragr. paradigmes, chap. 1), le rejet provient de « la perspective d'un enseignement où il n'y aurait plus simplement à instruire l'homme mais à l'éduquer » ; donc « l'opposition au pouvoir des Sciences de l'éducation est l'expression d'une opposition au partage du pouvoir (*ibid.*, pp. 222-226). » Il ressort, de la sorte que, dans le paradigme transmissif, nulle place est laissée aux interactions sous leurs différentes formes, pas plus qu'à la singularité de l'élève ou à la prise en compte de son développement personnel. C'est pourquoi ce modèle qui nécessite l'adhésion des élèves, leur volonté spontanée d'apprendre et une connaissance solide des prérequis, nuit au moins, d'après nous, aux plus fragiles. En conséquence, nous appuyons l'instauration des théories pédagogiques d'apprentissage.

Cependant, les défenseurs de cette conception transmissive sont contredits par les pédagogues dont les arguments sont davantage compatibles avec la complexité des élèves. Ceux-ci, à l'opposé des didacticiens, se réfèrent aux paradigmes du complexe, du socioconstructivisme, du constructivisme et de l'écologie, les découvertes des intelligences multiples et des profils pédagogiques ainsi qu'aux avancées de la psychologie et des Sciences de l'éducation et convergent tous vers l'utilité de prendre en compte les récepteurs des messages. Par suite, conformément au cahier des charges de la synthèse éducative, nous ferons nôtres les paradigmes et conceptions de l'apprentissage qui n'établissent pas de distinction entre l'instruction et l'éducation et, au contraire, perçoivent tant les élèves que les apprentissages dans leur unité et leur complexité. Il s'ensuit que la pensée complexe nous conduit à prendre des distances avec des pratiques qui prennent l'élève pour une *tabula rasa* selon les conceptions de Locke explicitées par Morère (2005), *tabula rasa* par laquelle les enseignements et principes éducatifs doivent s'imprimer sur l'esprit de l'enfant, en bannissant toute idée d'innéisme⁵³. Nous développerons l'importance du recours aux théories de l'apprentissage en les articulant avec les résultats lors de la discussion de ceux-ci, au moment de révéler les attentes des élèves enquêtés dans ce domaine.

⁵³ D'après le *Grand Robert de la langue française* : système ou attitude philosophique qui repose sur la croyance de l'innéité des idées, des caractères mentaux, des structures et des aptitudes mentales. L'innéisme s'oppose au culturalisme.

En guise de conclusion de cette troisième section, récapitulons le contenu du bagage à présent en notre possession et qui nous rend aptes à proposer une synthèse éducative des élèves. Nous avons appris que la pensée complexe concevait les éléments non pas en tant qu'entités isolées mais en tant que systèmes et que toutes les organisations (donc l'institution scolaire mais aussi les élèves) pouvaient être décrites de manière systémique. Les principes de la pensée complexe ont mis en exergue l'augmentation des interactions ainsi que le primat de la communication au sein des systèmes. Parallèlement, nous avons été mis en garde contre la dégradation de l'information et l'entropie qui conduisent à la disparition d'un système. En appliquant la pensée complexe à l'École, nous apparaissent des composantes incontournables et un vocabulaire spécifique que nous réinvestissons directement dans la conception du dispositif de synthèse : environnement, communication, interactions, rétroaction informatrice, rétroaction régulatrice, feedback, entropie, homéostasie, boîte noire, intrants, extrants, dispositif d'information, dispositif de commande, circularité, finalité, norme, capteur, filtre, circuit d'autorégulation et d'auto-captation, espace-temps, capital social, capital économique, capital culturel et capital symbolique. En étendant la pensée complexe aux élèves, la séparation des dispositifs de la vie scolaire et de la vie académique qui dissocie artificiellement l'élève en une part éduquée et une part enseignée, ne respecte pas sa globalité et ce qu'elle comporte d'« un, singulier et complexe ». Il en est de même des théories qui rejettent la pédagogie et les Sciences de l'éducation. De la sorte, cette sorte d'organisation, sous sa forme actuelle, nous apparaît caduque.

Le moment est donc venu de changer de paradigme et de remettre en question les modalités de fonctionnement actuelles de l'École en ce qui concerne la prise en charge de ses élèves. Un dispositif de synthèse dont les principes commencent à se dessiner et dont nous allons continuer à relever les caractéristiques au fur et à mesure de l'avancement de notre raisonnement, permet la modification des conceptions des acteurs éducatifs (dont ceux de la vie scolaire et des enseignements) en même temps que les transformations institutionnelles. En mettant en œuvre les paradigmes et théories pédagogiques adaptées au profil des élèves, en laissant le dispositif novateur agir en toute démocratie, dans un climat scolaire favorable, en ouvrant la voie à la communication et aux interactions à tous les niveaux de la communauté éducative, pourra se mettre en place une éducation unitaire des élèves qui favorisera leur réussite scolaire et leur développement personnel. Cependant, l'institution scolaire est difficile à changer : elle est soumise à un certain mécanisme qui a tendance à la faire s'enliser malgré les tentatives d'amélioration ; elle est également assujettie à l'autorité, à divers échelons, aussi bien dans son environnement extérieur qu'au sein même de ses murs. Aussi, l'étude de ces entraves constituera-t-elle l'objet de notre prochain chapitre. Elle prépare la voie à la conduite du changement.

CHAPITRE 4

POUR LA CONDUITE DU CHANGEMENT

DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE,

L'ÉTUDE DE LA SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS

Persévérons dans notre réflexion, toujours dans une démarche de transversalité qui nous fait traiter des thèmes aussi divers qu'essentiels à notre réflexion de manière extensive plutôt qu'intensive. Les chapitres précédents nous ont mis face à la nécessité d'un perfectionnement. Nous y avons décrit l'évolution permanente des systèmes éducatifs. Nous nous sommes penchés, plus spécifiquement, sur le dispositif de la vie scolaire et avons mis en évidence sa compatibilité grandissante avec celui de « l'enseignement » puisqu'il nous est apparu que les référentiels des métiers de l'enseignement et de l'éducation prévoient de plus en plus de rapprochements entre les responsabilités des enseignants et celles des éducateurs. Ensuite, dans la continuité de notre démonstration pour conforter une synthèse éducative, nous avons repéré la complexité des systèmes et avons amorcé celle des élèves en prévision de son approfondissement dans la discussion. Nous avons expliqué l'importance du recours à des paradigmes et méthodes pédagogiques. Les conditions nous paraissent, à présent, réunies pour aller vers un dispositif de synthèse. Dans ce but qui implique la réorganisation de l'institution scolaire et l'adhésion de ses acteurs à nos idées, en prévision d'une réforme managériale accompagnée d'une restructuration de l'organisation du travail au sein de l'École qui rende celle-ci plus efficace dans l'accomplissement de sa double mission éducative et d'enseignement, ce quatrième axe se concentrera sur la sociologie des organisations - un établissement scolaire en étant une. La conduite du changement qui sera abordée dans la discussion y trouvera ses bases, toute restructuration entraînant une redéfinition des relations entre les différents acteurs.

Nous constaterons, d'abord, avec Freinet, Bergson, Freud et Dantier que l'institution scolaire est soumise à l'autorité et à une forme de mécanisme avec un risque d'enlèvement et d'éloignement de toute transformation lesquels sont, pourtant, propres à la vie. Dans une optique de transformation, nous étudierons, ensuite, en nous référant notamment à Durkheim, Weber, Neil, Mauss, Foucault, Freud, Le Bon, Crozier et Friedberg, Bernoux, Guibert ou Lambert, le fonctionnement des organisations, notamment les sources de pouvoir, les motifs de soumission à l'autorité, et les relations interpersonnelles des individus, dans ces sortes de structures. L'objectif sera de favoriser la compréhension du projet par les différents acteurs afin de réduire le freinage et de les amener à y adhérer. Par la suite, dans le déroulement de notre réflexion au moment de la discussion des résultats, nous verrons, de plus, que pour mener à bien une entreprise de modification, dans toute organisation - en l'occurrence, pour ce qui nous intéresse, l'institution scolaire -, il est primordial de respecter certains critères dans l'accompagnement des parties prenantes tels que : effectuer un diagnostic, veiller à la communication à toutes les étapes, minimiser les distorsions de l'information au cours de la communication, veiller à la formation et la cohésion des parties prenantes, et s'assurer du retour à l'équilibre après chaque transformation. Pour cela, nos sources seront Bachelard, Crozier et Friedberg, Bernoux, Autisser et Moutot, Lewin, Moreno, Lickert, et Blake et

Mouton, Dantier et Méliani, mais également Crot, Perrenoud et Moreno. De la sorte, nous aurons présenté des pistes pour une conduite du changement qui se déroule de manière favorable.

4.1 L'institution scolaire, une organisation soumise au mécanisme et à l'autorité

Quels freins réduisent la capacité du système éducatif français à innover pour rester en phase avec l'évolution de la société d'aujourd'hui, donc dans le mouvement et dans le principe de « vie » ? Comment l'amener à se transformer, dans le dessein d'optimiser son fonctionnement et de favoriser l'éducation unitaire de ses élèves par la synthèse de deux dispositifs existants, tout en maintenant l'équilibre de sa structure et celui de ses acteurs ? En ne nous contentant pas d'en comprendre le mécanisme organisationnel mais en nous occupant également des hommes qui le font vivre. Effectivement, en plus de la prise en compte des contraintes de l'environnement et de celles des institutions, le sens que les acteurs donnent à leur action est la « troisième racine du changement » (Bernoux, 2004/2015, p. 191). C'est la raison pour laquelle, pour envisager cette dimension et tenter de répondre à ce questionnement, il nous faut avoir des connaissances sur les sources de l'autorité, les facteurs de soumission des individus et les règles à la base des relations interpersonnelles dans les organisations.

Une première entrave réside dans la tendance de l'institution scolaire à persévérer dans un mécanisme de fonctionnement sans plus le remettre en question à partir du moment où il lui est confortable. Ainsi, en 1964, suite au constat de ce fonctionnement mécanique, Freinet (1964/1973, p.44-45) appelle à « ne pas couper l'école de la vie ». Il décrit la façon dont, enfant, il approchait de l'école avec ses camarades, foisonnant d'idées de toute sorte, « et puis, brusquement, la cloche sonnait ; elle produisait immédiatement comme un vide en notre être. La vie s'arrêtait là, l'école commençait (*ibid.*). » Freinet évoque alors un monde nouveau, totalement différent de celui dans lequel ils vivaient, avec d'autres règles, d'autres obligations, d'autres intérêts, ou, « ce qui est plus grave », une absence parfois dramatique d'intérêt (*idem*). » Par de tels propos, ce pédagogue déplore la démarche d'une École qui oublie d'être un lieu de vie, dans tous les sens du terme, et fait ressortir l'effet négatif d'une telle situation sur le bien-être et le développement des élèves. De son côté, Bergson (1900/2011) décrit la forme mécanique que peuvent prendre nos actes dans la vie quotidienne, quand ils cessent d'être pensés et choisis. Selon lui, nos actions deviennent alors assimilables à un mécanisme subsistant grâce à des processus invariables qui se reproduisent sans cesse. Pour ce philosophe, une représentation d'automatisme parfait serait celui d'un règlement se prenant pour une loi de nature : « L'automatisme parfait sera, par exemple, celui du fonctionnaire fonctionnant comme une simple machine, ou encore l'inconscience d'un règlement administratif s'appliquant avec une fatalité inexorable, et se prenant pour une loi de nature (*ibid.*, p.67). » Il partage son expérience en racontant comment, suite au naufrage d'un paquebot à Dieppe, alors que des passagers tentaient de se sauver pour ne pas mourir noyés, des douaniers les avaient interpellés pour leur

Chapitre 4 : En vue de la conduite du changement dans l'institution scolaire, l'étude de la sociologie des organisations

demander s'ils n'avaient rien à déclarer. Bergson n'hésite pas à avoir recours aux pièces de théâtre pour diversifier ses preuves. Il fait appel à Molière, lequel, dans « L'Amour médecin », fait dire à son héros Bahis : « Il vaut mieux mourir selon les règles que de réchapper contre les règles (*ibid.*, p.73). » Ce penseur insiste sur le fait que « ce que la vie et la société exigent de chacun de nous, c'est une attention constamment en éveil, qui discerne les contours de la situation présente, c'est aussi une certaine élasticité du corps et de l'esprit qui nous mette à même de nous y adapter (*ibid.*, p.46). » Il indique qu'il ne faut pas se satisfaire de vivre en se contentant d'un équilibre qu'on aurait atteint, mais qu'il faut « vivre bien », et pour cela « viser à un équilibre de plus en plus délicat de volontés qui s'inséreront de plus en plus exactement les unes dans les autres (*ibid.*, p.47). » C'est pourquoi, selon lui, par opposition à la matière, soumise au mécanisme et à ses lois physiques et chimiques, la vie s'invente par rapport à l'environnement et elle s'accompagne de modifications incessantes (*ibid.*). De notre point de vue, le principe de Bergson qui consiste à se trouver soit dans le mécanisme soit dans la vie peut être appliqué au fonctionnement des organisations sociales dont, en particulier, l'École. Et de fait, au début, la structuration de celles-ci et l'établissement de règles organisationnelles ont pour visée de les amener vers un état de marche optimal. Par la suite, l'innovation et la créativité cèdent la place aux manifestations de l'automatisme. Dans la problématique qui nous intéresse, l'institution scolaire subit, alors, des lois et règlements invariables qui se perpétuent comme s'ils avaient, depuis toujours, existé, ce qui n'est pas le cas. La vision mécanique du vivant telle que décrite par Bergson est également dénoncée dans des films tels que « Les Temps modernes » de Charlie Chaplin.

Cette idée est confortée, à la lecture de Dantier (2011/2016), qui, dans son cours consacré aux systèmes éducatifs, en décrit l'évolution de fonctionnement, finalités, rythme, espace etc., donc le mouvement au fil des siècles. De plus, dans son ouvrage qui traite de l'importance accordée à l'espace et au temps dans l'institution scolaire, aujourd'hui, ce sociologue montre que l'École détermine 1- une durée fixe (une heure de cours, une année scolaire, un certain nombre d'années d'études), des rythmes précis, une organisation de l'espace fixe et figée, 2- un mécanisme dans les processus d'apprentissage (une progression séquencée par années, par cycles, par trimestres, par semaines...), 3- une segmentation des savoirs et du mode de prise en charge des élèves d'un côté par les enseignants et de l'autre par la vie scolaire, 4- une hiérarchie avec un respect de l'autorité. Est décrite, parallèlement, l'incidence de ces facteurs sur le fonctionnement rigide et automatique de l'École (Dantier, 1999). Il en résulte que le fonctionnement mécanique de l'institution scolaire constitue bien un premier frein au changement. Une autre difficulté provient des relations interpersonnelles. En effet, dans notre entreprise de changement, il nous faudra convaincre aussi bien les autorités légales des institutions que les différents acteurs concernés. Or, la soumission à l'autorité (étatique, religieuse, économique, institutionnelle, hiérarchique,

Chapitre 4 : En vue de la conduite du changement dans l'institution scolaire, l'étude de la sociologie des organisations

charismatique...), et certaines caractéristiques de l'action collective (l'effet de foule, les liens de solidarité, les stratégies d'acteurs, le besoin d'intégration au groupe par le respect des normes ou le mode de management) seront à prendre en compte dans toute démarche d'évolution.

4.2 L'étude des relations interpersonnelles, dans les organisations, en vue du changement : les principes de l'action collective et leur incidence sur la motivation et le freinage

Nous allons donc, à présent, nous préoccuper de mieux comprendre les relations entre leurs différents acteurs, aussi bien dans le sens vertical qu'horizontal, tout en gardant à l'esprit leur transposition aux établissements scolaires grâce au principe de « l'universalité des phénomènes de pouvoir » (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p.34 à 37). Premièrement, sur quelles bases s'appuient les sources de pouvoir, comment se met en place la soumission à l'autorité et quels mécanismes orientent les comportements des individus vis-à-vis de la hiérarchie ? Deuxièmement, quels phénomènes agissent sur les interactions entre pairs ? Troisièmement, comment se conçoit l'action collective et qu'est-ce qui peut la motiver ou, au contraire, la contrecarrer ? Afin d'intégrer ces multiples paramètres dans la conduite du changement, nous prendrons, d'abord, ici, conscience de l'effet de foule qui se manifeste dans des groupements indépendamment du nombre d'individus qui les composent, puis nous relèverons des facteurs relatifs aux liens sociaux qui influencent la solidarité entre les équipes. Nous offrirons une place de choix aux logiques d'acteurs et aux normes des entreprises dont la remise en question est rendue compliquée par le besoin d'intégration des individus au groupe. Enfin, nous aborderons les styles de management avec leurs conséquences sur l'activité des institutions.

Des motivations et stratégies personnelles et des facteurs de la dépendance à l'autorité, conscients, inconscients, choisis ou imposés

Les relations humaines sont fortement influencées à la fois par des stratégies personnelles, par la politique de l'entreprise et par les interactions entre ses acteurs. Pour le comprendre, trois paradigmes contribuent à interpréter les relations interpersonnelles : l'individualisme, l'holisme et l'interactionnisme dont nous avons croisé un aperçu des deux premiers dans la partie méthodologie. L'étude approfondie de ces modèles, complétée par le schéma de Bernoux⁵⁴ nous amène à prendre conscience que le facteur des motivations et des stratégies personnelles est une source primordiale soit de soumission, soit d'adhésion, soit de frein au pouvoir (Bernoux, 1985/2014, pp.35 à 41). Ce paramètre avait d'ailleurs déjà été soulevé par des Anciens comme La Boétie, dans un contexte de lutte contre la servitude volontaire (1576/1997). Ce penseur humaniste avait dénoncé une tendance des Hommes qui consiste à s'aliéner à un maître, en échange d'une parcelle de pouvoir qu'ils obtiennent à leur tour, par délégation. Se produit, alors, un partage de l'autorité, entre membres d'un peuple (et dans notre cas, du système éducatif et de l'institution scolaire), de manière hiérarchique, où chacun trouve, en quelque sorte, son intérêt, renforçant et

⁵⁴ La définition de ces paradigmes, amorcée pp.13 et 14, est complétée p. (Partie II).

Chapitre 4 : En vue de la conduite du changement dans l'institution scolaire, l'étude de la sociologie des organisations

pérennisant l'organisation en place, d'où des entraves attendues au changement. Passons à l'explicitation des relations interpersonnelles des acteurs des organisations et de leurs relations au pouvoir, selon les trois paradigmes en question.

L'éducation et l'habitus

Qu'est-ce que l'habitus et en quoi influence-t-il notre soumission à la hiérarchie ? En croisant la définition de l'éducation de Durkheim (1922/1968/ en ligne, 2002) avec la justification sociologique de la soumission à l'autorité par Mauss, apparaissent deux conceptions proches de l'habitus. Pour Durkheim, coexistent en chacun de nous deux êtres : si le premier, individuel, « est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle (*ibid.*, p.11) », le second est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes exprimant en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie (*idem*). Alors que l'homme n'est pas naturellement enclin à se soumettre à l'autorité, c'est cette seconde facette de lui, acquise, qui le dispose à respecter une discipline morale, à se dévouer et à se sacrifier (*idem*), en un mot à se conformer aux attentes de la société qui l'entoure. Mauss (1934/en ligne, 2002, p. 5 à 8) va dans le même sens en ce qui concerne l'éducation comme facteur de soumission aux normes sociales. Il met en évidence la notion d'habitus suite à l'examen de la façon dont les hommes savaient se servir de leur corps, « société par société » C'est la raison pour laquelle, de l'avis de cet ethnologue, l'habitus provient de l'éducation, en tant que produit par l'imitation d'une personne porteuse de prestige par rapport à l'imitateur ; l'acte copié est, de ce fait, autorisé et prouvé ; il repose donc aussi sur un support psychologique en plus d'être biologique et sociologique. Par la suite, les actes sont intégrés et deviennent mécaniques, ce qui a une incidence primordiale sur notre comportement.

Une autre théorie de l'habitus est soutenue par Bourdieu (1980), en sa qualité de sociologue défenseur de l'holisme structuraliste par lequel il explique le conditionnement des êtres humains, dans leurs représentations et dans leurs actes : les individus sont imprégnés soit par des pratiques et des faits externes et objectifs qui existent dans leur environnement (attitude de l'objectivisme sociologique), soit par des affects et des représentations subjectives consécutifs à leur vécu dans cet environnement (position du subjectivisme sociologique). L'éclaircissement que nous en donne Dantier (2004 a) nous aide à réaliser la portée de cette théorie. En ce qui concerne l'objectivisme, Bourdieu « commande une vision du social où les pensées et les actions des humains sont déterminées régulièrement par les conditions matérielles de leur vie, conditions antérieures à eux et influant sur tout ce qui sera ultérieur à eux... (Dantier, 2004a, p. 3 et 4). » Nous déduisons que, de l'avis de Bourdieu, les comportements des individus sont conditionnés en majeure partie par leurs conditions de vie matérielles et nous sommes en lien avec l'holisme. Pour ce qui est du subjectivisme, il concerne la façon dont sont appréhendées et conçues activement, par les sujets, ces

conditions matérielles : « les représentations et les pratiques des individus doivent être prises dans leur spontanéité comme point de départ pour saisir d'une façon compréhensive le sens de l'institution et de l'évolution des conditions matérielles de vie (*ibid.*). » Dans ce cas, nous partons du sujet et nous sommes dans l'individualisme. Cependant, entre ces deux options, l'opposition et l'indépendance ne sont pas aussi fondamentales que les apparences pourraient le présupposer. En effet, entre la causalité externe de l'objectivisme et la compréhension interne du subjectivisme, Bourdieu attire notre réflexion sur les *habitus*, « structures structurées structurantes » où les groupes humains sont formés par leurs conditions initiales et forment dans ce cadre leurs conditions ultérieures (*ibid.*, p.5 et suivantes). » Plus précisément, les structures (celles des psychismes avec leurs fonctionnements et celles des corps avec leurs comportements) sont organisées par les conditions (structures) originaires de vie (avec dans ce cas une pertinence partielle de l'objectivisme), mais, en retour, ces structures acquises de cette façon, structurent les conditions de vie sous l'influence de ce qui est devenu l'*habitus* dont l'action est autant reproductrice que productrice. En effet, l'*habitus* agit dans les limites de sa structuration de base, mais en étant pourvu d'une certaine indétermination qui lui laisse une marge de manœuvre pour innover - d'où ici une pertinence partielle du subjectivisme qui, de la sorte, s'allie et se synthétise avec l'objectivisme dans une autre approche sociologique permise par le concept d'*habitus* (*ibid.*). En bref, nous sommes composés de notre environnement et notre environnement est composé de nous. La distinction entre objectivisme et subjectivisme n'a donc pas lieu d'être : ce qui reste, c'est l'*habitus*. Par suite, ces sociologues affirment, tous les trois, que nous sommes, en quelque sorte, plus ou moins « prédéterminés » à obéir (le modalisateur « plus ou moins » et les guillemets signalent notre réserve par rapport à ce terme).

Mais l'éducation et l'*habitus* ne sont évidemment pas seuls en cause dans notre tendance à la subordination. Effectivement, l'institution scolaire et ses acteurs évoluent dans un environnement étatique, économique, religieux, culturel et social qui les influence directement ou indirectement et dont nous ne pouvons faire abstraction en traitant des sources de domination considérées rationnelles légales (Dantier, 2016d, séance 3B). Ce point a été synthétisé, dans le modèle systémique, par les capitaux économique, social, culturel et symbolique (Chap.3). Ce n'est qu'après avoir identifié la façon dont l'environnement peut agir en tant qu'autorité que nous pénétrons au cœur des organisations pour en affiner le fonctionnement hiérarchique. Nous montrerons qu'entrent également en compte, comme sources de pouvoir, des facteurs aussi divers que les formes de dominations rationnelles légales donc volontairement admises en tant que telles, l'expertise et la compétence, la maîtrise des relations avec l'environnement, la qualité de la communication ou la maîtrise des règles opérationnelles de l'entreprise. Nous n'oublierons pas de soutenir qu'il existe des formes non choisies de soumission. Il est entendu que nous ne prétendons

pas être exhaustifs et que chacun de ces éléments sera explicité dans la mesure où il fait partie du cahier des charges du dispositif de synthèse.

L'acceptation choisie des dominations considérées rationnelles, légales

Les relations verticales d'autorité ont été longuement développées par Weber (1996/2014, 1922/1995, tome 1, chap. 3 et 1959/2014). Le modèle organisationnel qu'il décrit dans un État moderne se construit comme un système pyramidal et très centralisé, avec une domination très marquée de la hiérarchie et une grande importance accordée au partage des tâches et à la spécialisation. Dans toute l'œuvre de cet économiste, se profilent les rapports réciproques entre le religieux, l'économique et le politique, de sorte que des motivations en provenance de ces trois domaines agissent sur nos comportements. Ainsi, en parlant du religieux, Weber indique comment les individus sont poussés à travailler pour une production économique capitaliste ou à accepter certains comportements sociaux, sous l'inspiration de motivations morales et psychoaffectives d'origine religieuse. Une étude comparée de diverses voies de salut-délivrance prônées par diverses religions, décrit leur incidence sur la conduite des individus (Weber, 1996/2012, chap.3). Par exemple, dans le protestantisme, l'homme peut évaluer son statut d'élu de Dieu, donc son salut, par son degré de réussite professionnelle ; c'est pourquoi il mène une vie d'ascèse et réinvestit ses bénéfices dans son entreprise (1904-1905/en ligne, 2002). De la même façon, l'effet de la grâce par prédestination à laquelle croient notamment Calvin et Mahomet (Weber, 1996/2012, p. 235) ou le principe des castes de parias de la religion hindoue (ibid., chap. 7) qui affirme, comme condition préalable au salut et à l'ascension dans l'ordre des castes par la voie de la renaissance, le respect et le maintien de l'ordre des castes en l'état, sont un appel à l'acceptation et à la soumission (*ibid.*, p. 484) et reflètent l'influence de la religion sur les individus. En élargissant au domaine éducatif, on déduit aisément qu'imprégnés par l'influence de leurs croyances, les acteurs éducatifs deviennent plus enclins à accepter ce qui leur est dicté par l'autorité.

Dans les domaines économique et étatique, une illustration possible directement applicable à notre recherche est celle du « savant » et du « politique » (Weber, 1959/2014). En effet, en décortiquant l'évolution de l'université allemande de son époque, Weber met le doigt sur l'américanisation de celle-ci, donc sur son entrée dans le modèle capitaliste. Il établit, en 1919, une distinction entre le savant caractérisé par son éthique de conviction, préoccupé par sa recherche, et le politique, guidé par l'éthique de responsabilité, donc soucieux des conséquences de ses prises de position. Il remarque que le premier (auquel nous pouvons identifier tout acteur éducatif dans le système scolaire) conserve son indépendance, lors de sa création scientifique, tant qu'il se suffit de ses propres deniers pour survivre. Mais à partir du moment où il est soumis au principe capitaliste qui aboutit à « couper le travailleur des moyens de production (*ibid.*, p. 75) », il subit une dépendance qui assimile sa situation à celle d'un ouvrier d'usine vis-

à-vis de son patron, puisque l'outil de son travail est fourni par ce dernier - l'État, dans notre cas. Sans nier les avantages du capitalisme, le penseur conclut que « l'esprit » même de l'université s'en trouve modifié (*idem*). De la sorte, le capital économique motive bien le comportement des individus et risque de susciter des oppositions dans le cas où un projet est perçu, à tort ou à raison, comme risquant de le menacer ou de l'altérer. Par ailleurs, l'analyse du comportement du « politique » pousse Weber à s'interroger sur la manière dont les forces politiques confortent leur autorité. Il conclut que pour parvenir à une « continuité administrative » (quelle qu'elle soit) et orienter les « sujets » vers l'obéissance, les « maîtres » leur octroient, en contrepartie, non seulement les biens matériels qui leur sont nécessaires mais aussi l'honneur social (*ibid.*, p.129). Grâce à une métaphore guerrière, ce sociologue déduit que c'est la crainte de perdre cette sorte d'acquis qui lie, solidairement, le soldat à son état-major. Weber détaille les sortes de domination dont il existe, d'après lui, trois formes légitimes, dans le sens où elles ne sont pas ressenties, par les individus, comme des violences (Weber, 1922/1995, tome 1, chap. 3 et 1959/2014, pp. 126-137). Ces formes ne se présentent presque jamais à l'état pur, dans le réel, mais elles peuvent coexister avec, selon les cas, la prédominance de l'une ou de l'autre. On distingue :

1- La domination légitime traditionnelle qui est une modalité de reproduction du pouvoir ; qualifiée de l'autorité de « l'éternel hier » (Weber, 1959/2014, p. 126), l'individu ou le groupe y obéit à un individu ou à un groupe parce qu'il en a toujours été ainsi, à l'instar exercé par le patriarche ou le seigneur terrien autrefois. De façon plus actuelle, dans les institutions scolaires, le respect dû à ses supérieurs, dont le chef d'établissement, se réfère toujours à cette sorte d'autorité, avec le risque de s'éloigner du principe de vie tel que le conçoit Bergson.

2- La domination légitime rationnelle légale correspond à une démocratie basée sur une Constitution. Les critères de supériorité hiérarchique proviennent, non plus de la tradition, mais de la rationalité au sens de ce qui est conforme à la logique ou plus généralement à un consensus entre les parties prenantes, consensus qui aboutit à la formulation d'une loi. Précisons que c'est cette forme de domination que ce sociologue considère comme primordiale pour la structuration et la gestion des institutions modernes, étant donné qu'elle s'appuie sur l'efficacité et la valeur des savoirs techniques (*ibid.*). C'est celle qui devrait être le plus pleinement dans le mouvement de vie. Par conséquent, le mode de fonctionnement de l'institution scolaire traditionnelle, du fait de l'existence de ces deux premières formes de domination, s'il est rapproché des thèses de Bergson, peut être considéré comme contraire au mouvement de la vie, et aux besoins et intérêts de celle-ci. Reconnaissons qu'en amont, le système éducatif français repose sur une « constitution » et sur un ensemble de principes et de lois plébiscités et donc en accord avec la notion de domination rationnelle légale.

3- La domination légitime charismatique est le plus souvent une forme de domination individuelle. La soumission y est attribuée au fait qu'une personne est investie d'un pouvoir qui ne

provient que d'elle-même. Une telle personne est considérée comme ayant le plus de capacité à réussir une entreprise, par ses seules aptitudes personnelles. On lui obéit ou plus précisément on la suit ou on l'accompagne parce qu'elle suscite une admiration, un respect, voire une dévotion. Il s'agit d'une soumission subjective, de l'ordre de l'intuition, du ressenti (*ibid.*). Nous verrons, au cours de notre enquête, qu'à la condition que cette forme d'autorité ne soit pas détenue par un démagogue qui en abuse ou par un chef qui cultive son propre culte, elle peut se révéler stimulante, par un effet d'imitation ou d'envie de plaire au « guide ». De la sorte, elle demeure compatible avec le mouvement de la vie.

Rapprochons la domination légitime charismatique décrite par Weber des opinions de Le Bon (1895/1981/2012) et de Freud (1921/1981/2012) qui lui sont soit légèrement antérieures soit contemporaines et qui s'intègrent dans les théories de ces penseurs sur les effets de foule étudiées dans la partie portant sur « les principes et motivations de l'action collective ». Dans le cas de notre thèse, le « leader » peut être soit le chef d'établissement, soit un enseignant particulièrement charismatique, soit le cadre d'éducation soit tout autre acteur éducatif. Chacun d'eux, qu'il décide, d'ailleurs, d'aller dans un sens d'adhésion ou d'opposition au dispositif de synthèse, apparaît susceptible, selon le choix qu'il adopte, de devenir un allié ou un contradicteur au dispositif de synthèse et d'entraîner le groupe à sa suite. En outre, en transposant les idéaltypes de domination légitime à la relation pédagogique « enseignant/enseignés », ou à la relation éducative « cadre d'éducation/éduqués », ou encore à celle globale synthétiseur éducatif / communauté éducative, on déduit que s'y associent les trois formes citées. Mais au niveau de l'expérience quotidienne vécue par les élèves et les enseignants, l'application de la corrélation rationnelle légale est souvent la moins directement transférable à l'institution scolaire traditionnelle, sauf dans des cas précis tels que l'élection des délégués des élèves. En effet, on oublie souvent que la structuration d'une organisation et la mise en place des règles qui la régissent sont initialement conçues à partir des volontés, des capacités d'innovation, de conception et de réflexions d'êtres vivants et que c'est sa mise en pratique par le vecteur de la bureaucratie qui oriente son mouvement vers le mécanisme. La forme d'autorité rationnelle légale se retrouve principalement dans les institutions éducatives les moins conformes. Un exemple en est l'École de Summerhill de Neill (1921/1985) où les élèves sont perçus, en quelque sorte, comme des citoyens qui élaborent démocratiquement les règlements et où ils détiennent le pouvoir à condition de respecter les règles qu'ils ont eux-mêmes élaborées. Une autre illustration de cette autorité est représentée, dans une moindre mesure, par les Écoles de Freinet (1964/1973).

D'autres formes d'autorité sont perçues comme légitimes : elles sont relatives à des aspects plus techniques des sources de pouvoir, y compris dans le domaine de la sociologie des organisations. Dans ce cadre, les idées de Crozier et Friedberg (1977/2014), considérés comme des références sur la question, et

celles de Bernoux (1985/2014) se rejoignent et en pointent quatre : 1- La première raison qui permet à un supérieur d'obtenir la confiance de ses subordonnés et, de ce fait, d'asseoir son pouvoir, est son expertise, donc son degré de compétence. Ce premier point est corrélé à la fois à un statut stable de l'acteur dans l'entreprise et à l'adhésion du groupe. Notons que, pour Crozier et Friedberg cités par Bernoux, l'expertise ne consiste pas à être compétent dans tous les domaines, mais à l'être suffisamment pour « comprendre les langages, les objectifs et les stratégies de ses subordonnés et à coordonner leur action (Bernoux, 1985/2014, p.185). » Il s'ensuit que la personne qui possède ce type de pouvoir acquiert un respect dû à sa compétence. Il devient alors évident, pour ses subordonnés, qu'elle prendra, de ce fait, la bonne décision (*ibid.*, p. 186). Indiquons que Weber est d'un avis opposé concernant la définition de l'expertise. D'après lui, la spécialisation du « savant », avec une connaissance la plus pointue, est indispensable. En effet, du fait des avancées scientifiques, cet auteur certifie que « jamais plus un individu ne pourra accomplir la certitude d'accomplir quelque chose de vraiment parfait dans le domaine de la science sans une spécialisation rigoureuse (Weber, 1959/2014, p.81). » Ce type de pouvoir tel que le conçoivent Crozier, Friedberg et Bernoux est assimilable à la fois à la domination légitime charismatique et à celle rationnelle légale de Weber mais la différence réside dans l'appréciation de l'expertise. Toutes ces analyses ne peuvent que nous interpeler, le savant de Weber, aussi bien que l'expert de Crozier, Friedberg et Bernoux étant des représentations de « l'idéaltype » d'un synthétiseur éducatif. En effet, bien que nous défendions l'expertise et la polyvalence et non pas la spécialisation dans un dispositif de synthèse, nous devons également tenir compte, dans notre réflexion, du point de vue contraire qui prône une hyperspécialisation. 2- La deuxième source de pouvoir, plus importante encore que la première, selon le modèle interactionniste, consiste à maîtriser les relations avec l'environnement, en d'autres termes, à être apte à « diversifier ses domaines d'investissement », donc à « jouer sur plusieurs relations de pouvoir à la fois (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p.74) » ou plus prosaïquement, à « ne pas mettre tous ses œufs dans le même panier (*ibid.*). » Effectivement, être informé est primordial pour se montrer efficace et agir, ce qui est en conformité avec les attendus d'un dispositif de synthèse, en tant que partie prenante centrale des dispositifs d'information et de commande dans l'institution scolaire. 3- La troisième source du pouvoir est la communication d'informations aux différents protagonistes, une décision pouvant échouer soit par l'insuffisance des indications transmises soit par défaillance dans la rigueur de sa transmission. C'est la raison pour laquelle la communication, avec des pans didactique et informationnel, doit être intégrée à la « conduite du changement » (Bernoux, 1985/2014, p.187). 4- Enfin, une quatrième source de pouvoir est la maîtrise des règles opérationnelles de l'entreprise (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle le dispositif de synthèse aura à comprendre en profondeur le fonctionnement de « l'entreprise-école » afin de s'y intégrer et se faire accepter, pour pouvoir, ensuite, innover avec une chance de succès.

La soumission forcée à l'autorité

Un cas particulièrement difficile se présente lorsque la crainte du « supérieur » entre en considération dans l'acceptation ou du rejet d'un projet de transformation. Pour le justifier, mettons en relation ces considérations avec les conceptions de Foucault sur la surveillance étatique et la punition. Nous compléterons et approfondirons, de la sorte, ce que nous avons présenté de ses travaux, en l'appliquant à l'École. Selon ce philosophe, nous l'avons précédemment noté, les relations humaines sont agencées de façon à ce que le pouvoir puisse, d'une part, mieux organiser la production, et d'autre part, surveiller le plus efficacement chaque individu. Ainsi, dans un chapitre intitulé « Les moyens de bon dressement » (Foucault, 1975/2015, p. 444 à 455), Foucault décrit la façon dont même l'architecture des casernes, hôpitaux ou Écoles est au service d'une surveillance « hiérarchisée, continue et fonctionnelle », s'étendant à tous les domaines, et transformant le respect du pouvoir en un automatisme (*ibid.*, p. 455). Il poursuit son idée dans le chapitre suivant intitulé « la sanction normalisatrice » (*ibid.*, p. 456 à 453), par le fait que « le pouvoir de normalisation contraint à l'homogénéité, mais il individualise » et rentabilise le travail en établissant des classements « permettant de mesurer les écarts » et rendant les individus indispensables les uns aux autres par le moyen de la spécialisation (*ibid.*, p. 463). Enfin, le philosophe précise et confirme son point de vue par le fait que l'examen allie surveillance et normalisation (*ibid.*, p. 463 à 474). C'est, selon lui, dans cet esprit que « l'école devient une sorte d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement (*ibid.*, p. 465). » La thèse de Foucault, nous rend conscients de la ténacité des freins et préjugés à surmonter lorsqu'un acteur éducatif se ressent en situation d'examen permanent, face à sa hiérarchie, ou même face à un chercheur qui tente de l'amener en terrain inconnu en lui proposant une évolution dans son comportement ou dans l'organisation de son lieu de travail. Rassurer est alors un préalable à toute tentative de convaincre.

Terminons notre panorama relatif à la soumission au mécanisme et à l'autorité et dont l'ambition est de dépasser les automatismes et de transformer la façon dont se pratique et se perçoit le pouvoir, par un cas d'école : l'expérience de Milgram (1974), réalisée (avec des variantes), entre 1960 et 1963, à l'Université de Yale, aux États-Unis, auprès d'un échantillon représentatif constitué d'une population masculine âgée de 20 à 50 ans, officiellement pour étudier l'efficacité de la punition dans l'apprentissage. Ce docteur en psychologie sociale, dérouté et choqué par la capacité d'extermination des juifs, dans les camps de concentration, pendant la deuxième guerre mondiale, a voulu comprendre comment il était possible d'exécuter des ordres, quels qu'ils soient. Pour cela, il a mis en présence, lors de son expérimentation, deux acteurs : un enseignant qui énumère une liste de mots et un élève censé mémoriser cette liste et devant recevoir une décharge électrique de plus en plus forte en cas d'erreur ; face à eux, un sujet chargé d'administrer la décharge (dont il ne sait pas qu'elle est fictive) et celle-ci étant qualifiée de

dangereuse, voire létale à partir d'un certain voltage. Face à la docilité des exécutants - dont le nombre était supérieur à 600 -, à se soumettre à des ordres pouvant nuire à l'élève, sous la pression de l'autorité, malgré les souffrances manifestes, parfois extrêmes, de celui-ci, Milgram a été surpris et inquiet de ces résultats et les a analysés. Il a ainsi mis en évidence l'importance du formalisme (lieu, costumes, attributs du pouvoir), l'absence d'autorité rivale (dans les situations où il mettait en scène deux donneurs d'ordre qui avaient des opinions opposées, l'ordre n'était pas exécuté) mais surtout un principe de déresponsabilisation : en cas d'hésitation du cobaye ou de refus d'obéir, l'autorité insistait et ajoutait, en cas de résistance qu'elle prenait elle-même la responsabilité de l'acte accompli (Milgram, 1976/2014). L'expérience de Milgram donne un éclairage supplémentaire à une obéissance aveugle, par l'angoisse des individus face à un chaos où ils seraient incapables de survivre, en cas de désobéissance au « chef », d'où leur recherche d'une « instance transcendante » qui communique à la collectivité une cohérence issue de sa volonté. Ce cas extrême nous fait réaliser davantage encore les aspects négatifs que peut revêtir une soumission totale au pouvoir.

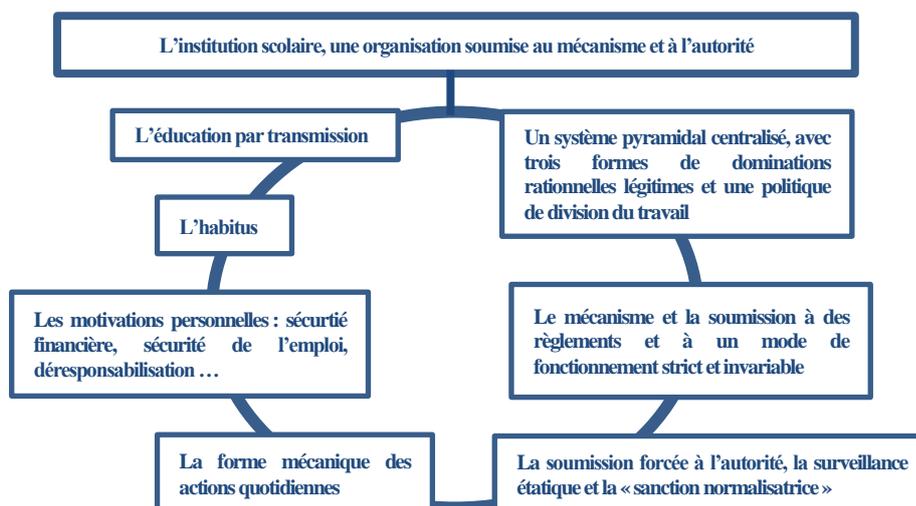


Figure 15 : Facteurs de soumission à l'autorité, donc au dispositif de commande, dans une organisation telle que l'institution scolaire

Une fois révélés les résultats empiriques, nous verrons comment aider à lever l'obstacle de l'autorité par une conduite du changement efficace. Complétons la recherche que nous avons effectuée autour du mécanisme et des relations verticales par une étude des relations horizontales entre les acteurs d'une structure et n'oublions pas que l'objectif final est d'agir sur le mode d'organisation de l'institution scolaire. Nous ferons notamment référence à des motifs plutôt inconscients d'acceptation de l'autorité, qu'ils soient individuels ou collectifs comme l'effet de foule, les formes de solidarité et le besoin de se faire accepter par le groupe, et nous décrivons leur incidence sur les relations interpersonnelles.

L'effet de foule

Débutons par l'effet de foule. Durkheim (1897), Le Bon (1895/1981/2012) et Freud (1921/1981/2012), sans compter Tocqueville (1835-1840), ou Tarde (1898), se sont avérés des

précurseurs, en s'intéressant à un aspect des relations interpersonnelles qui a pour conséquence indirecte une solidarité entre les individus, la « psychologie des foules ». Réfutant le point de vue du philosophe Herbert Spencer selon lequel le comportement d'un groupe est la somme et la moyenne des éléments le constituant (Le Bon, 1895/1981/2012, p.146), Le Bon invoque le principe de la « loi de l'unité mentale des foules (*ibid.*, p.143). » Pour l'illustrer, ce médecin de formation use de la métaphore des réactions chimiques dans lesquelles, en combinant bases et acides, on obtient un corps nouveau [« le sel »], avec des propriétés nouvelles, différentes que celles des corps qui ont servi à le former (*idem*). De la même façon, les personnes qui se retrouvent en masse interagissent les unes sur les autres, jusqu'à ne plus constituer qu'une seule et même entité, avec une « âme » dotée d'une « unité mentale », âme composée par contagion et suggestion, qui est donc particulière à la foule et diffère de la simple somme spirituelle des individus qui la composent (*ibid.*, pp.146-152). Ainsi altéré par le groupe, l'individu devient surtout soumis à l'inconscient, et régresse vers un stade primaire de l'évolution, avec une incapacité propre de raisonnement et d'esprit critique et une forme d'impulsivité (qui le rend difficilement contrôlable). De plus, dans pareil contexte, son inaccessibilité aux nuances le préserve de l'incertitude et le sentiment d'invulnérabilité qui en résulte l'encourage à s'adonner aux instincts du groupe (*ibid.*, pp.153-167). Précisons à titre de réserve par rapport à la démonstration de Le Bon, que ce sociologue établit une classification dans laquelle il englobe aussi bien les « foules hétérogènes », qu'elles soient anonymes (telles que les foules des rues) ou pas (dont les jurys ou les assemblées parlementaires) et les foules homogènes, parmi lesquelles les sectes, les castes et les classes sociales (*ibid.*, 259-264) ; or, mettre dans le même panier des sectes et des assemblées parlementaires, sous quelque forme que ce soit, nous semble peu judicieux. Poursuivons, dans la logique de solidarité des foules, avec Dantier (2002) lequel, dans une introduction circonstanciée consacrée à l'ouvrage de Le Bon, regrette des raccourcis employés par son prédécesseur dans l'affirmation de ses thèses, tout en reconnaissant à celles-ci un bienfait certain (*ibid.*, p. 6). Cet universitaire rappelle également, au cours de son analyse, qu'un ouvrage monumental de Tocqueville (1835-1840), portant sur le même thème, est apparu une soixantaine d'années avant celui de Le Bon et que, dans ce document où il est question de l'avènement de la démocratie en Amérique, l'auteur déplore une uniformité universelle, avec des êtres devenus « tous pareils ». La différence entre les deux doctrines est que, pour Tocqueville, c'est la démocratie elle-même qui effectue, par un effet « antérieur », l'homogénéisation des individualités, tandis que, d'après Le Bon, l'uniformisation, « postérieure » à la foule, est consécutive à l'âme collective qui résulte de l'existence de celle-ci (Dantier, 2002, pp. 7-8). Quant à Tarde (1898), c'est par « l'imitation » à laquelle il attribue des lois, qu'il justifie le comportement indifférencié des foules (Dantier, 2002, p.8). Ajoutons, pour compléter ce point, à la suite de Dantier, qu'Auguste Comte (1830) incrimine « l'anarchie intellectuelle » de crises politiques et morales des sociétés, que Le Bon parle de « moment critique » et Durkheim (1893/2004) de « crise redoutable » et

« d'anomie » en ce qui concerne l'effacement et l'indétermination des normes et des règles dans une société (Dantier, 2002, p. 9). Ces expressions qui laissent entrevoir, malgré tout, des effets bénéfiques à la cohésion de la foule. Une de nos perspectives sera de faire en sorte qu'une foule, lorsqu'elle existe dans une organisation, se transforme en équipe cohérente et structurée.

Par ailleurs, une foule n'est pas définie par la quantité des personnes qui la composent. Effectivement, lorsqu'il se penche sur cette thématique, Freud reprend les principes de Le Bon avant d'y apporter sa touche, pour les éclairer sous l'angle de la psychanalyse. Comme préliminaire, il fait remarquer que, contrairement aux apparences, la psychologie individuelle qui se préoccupe de trouver de quelles façons l'homme isolé cherche à assouvir ses pulsions en se soustrayant à l'influence d'autres personnes, n'est pas si éloignée de la psychologie sociale ou psychologie des foules, étant donné que, même pris isolément, « l'Autre » intervient sans cesse pour nous influencer, que ce soit comme modèle à suivre ou comme opposant. C'est le cas de la fratrie, des parents, de l'être aimé, de l'enseignant ou du médecin. La seule différence réside dans la petitesse du nombre (Freud, 1921/1981/2012, pp. 19 à 21). Par suite, selon ce psychiatre, la quantité d'individus, en elle-même, n'est pas un facteur vraiment déterminant dans le processus d'assimilation aux foules. Freud cite alors Le Bon pour ensuite prendre ses distances par rapport à son interprétation. Pour ce dernier, la modification du comportement d'une personne, au sein de la foule, s'explique par l'existence d'une vie psychique inconsciente, formée d'influences héréditaires, « propre à la race », parfois ignorées par la personne elle-même, et qui représente une grande part, par rapport à la vie consciente. C'est ainsi que, lorsque l'on se retrouve dans un groupe, les acquisitions individuelles qui nous rendent hétérogènes « se noient » dans « l'inconscient propre à la race ». On devient, alors, tous homogènes, avec des propriétés que l'on ne possédait pas auparavant (*ibid.*, pp. 25-26). Reprenant la main, Freud justifie l'homogénéisation par le fait que « la suprastructure qui s'est développée si diversement chez les individus a été abattue, privée de ses forces, et le fondement inconscient, identique chez tous, mis à nu (rendu opérant) (*idem*). » Freud persévère dans sa démonstration en explicitant, à sa manière, les trois facteurs par lesquels Le Bon intègre ce phénomène : l'invincibilité, la contagion et la suggestion.

1- D'après le psychanalyste, l'invincibilité est due à la désinhibition des pulsions inconscientes refoulées et à la disparition de la conscience morale et du sentiment de responsabilité. Référons-nous au même auteur (1923/2010), pour plus de détails sur les pulsions présentes dans le « ça » et bridées par l'effet du « surmoi ». Nous nous contenterons ici de citer les trois strates qui, d'après les fondements de la psychanalyse, avec Freud, participent à la composition de la personnalité d'un individu : l'état conscient (appelé le « moi ») mais qui comprend, en réalité, une large part inconsciente, l'inconscient (également nommé le « ça »), grand réservoir de la « libido » et non entièrement séparé du « moi », et le « surmoi », instance qui nous fait résister aux pulsions et agit pour nous faire respecter les lois et règles de la morale.

2- La contagion mentale par laquelle l'individu sacrifie son intérêt personnel à l'intérêt collectif résulte de l'action des individus, considérés isolément, ont les uns sur les autres ; elle n'est, d'après Freud, qu'un effet du troisième facteur qui est la suggestion : ce chercheur nous renvoie, pour le vérifier, aux avancées de la physiologie qui ont permis le recours à l'hypnose ; de la même façon que « l'hypnotisé », l'individu, dans la foule, n'est plus conscient de ses actes et « tandis que certaines facultés sont détruites, d'autres peuvent être amenées à un état d'exhalation extrême (Freud, 1921/1981/2012, pp. 26-29) », d'où sa comparaison avec un automate (*ibid.*, p.29).

Comment mettre à profit un tel phénomène pour faire avancer positivement une « masse » humaine tellement influençable ? Dans notre cas, le groupement est représenté par la communauté éducative en totalité ou partie : le comité des parents, le comité des enseignants, les membres du service de la vie scolaire, les services administratifs, le groupe classe, une division entière, l'ensemble des élèves du collège, etc. Pour Le Bon (1895/1981/2012, pp. 225-235), un individu qui capte la psychologie des foules, et qui s'appuie sur leur besoin vital de structuration et d'action, peut en devenir un « meneur ». Ses moyens d'action sont alors l'affirmation, la répétition et la contagion, cette dernière étant possible du fait du besoin d'imitation quasi animal de l'homme : « avec des modèles, on guide les foules, non pas avec des arguments (*ibid.*, p. 233) » affirme l'auteur. Il va même jusqu'à rapprocher les convictions des foules des formes religieuses (*ibid.*, pp. 184-189) et les qualifie de croyances plutôt que d'opinions objectives (*ibid.*, pp 193-211). Freud (1921/1981/2012, pp. 102-103) fait prendre une part au « narcissisme » dans le choix du « meneur », par l'abandon de « l'idéal du moi » au profit de « l'idéal de la foule » qu'il incarne. De la sorte, opter pour un « leader » est facilité, d'après ce psychiatre, par la possession, par celui-ci, de propriétés typiques à l'état pur que l'individu tient en partie pour siennes, ce qui procure une « autosatisfaction narcissique » : « Le besoin d'un chef énergique vient à sa rencontre et le revêt de la superpuissance à laquelle sans cela il n'aurait peut-être aucunement prétendu (*idem*, p. 103). » Pour ceux dont « l'idéal du moi » ne serait pas incarné par le « leader » sans retouche, ils sont entraînés à le suivre par identification. Nous pouvons remarquer que lorsque Freud rapproche psychologie sociale et psychologie individuelle, il se fait le précurseur du modèle interactionniste.

La solidarité par les liens sociaux et les affinités

Durkheim (1893/2004) justifie les relations et liens sociaux entre les individus, principalement, par deux phénomènes : la « solidarité organique » due au besoin qu'ils ont les uns des autres au fur et à mesure qu'ils se spécialisent dans leur activité, et la « solidarité mécanique » par laquelle, pour reprendre une formule populaire, « se rassemblent ceux qui se ressemblent. » Le résultat, pour ce chercheur, est que la division du travail contribue à la cohésion sociale. Nous comprenons, alors, pourquoi, dans une institution scolaire, les membres appartenant à un même corps de métier se regroupent entre eux (solidarité

mécanique entre enseignants-enseignants) et, conjointement, entretiennent des relations avec les membres d'un autre corps (solidarité organique entre enseignants et cadres d'éducation). Ces formes de solidarité, aux motivations parfois contradictoires, seront précisément celles que devra gérer le dispositif de synthèse. Complémentairement, la sociométrie inventée par Moreno (1970, pp. 52-68) part du principe que les affinités d'ordre humain et sentimental précèdent et supplantent celles d'ordre technique. Aussi, cette approche préfère-t-elle à l'organigramme rationnel d'un « manager », le « sociogramme » d'un gestionnaire des ressources humaines (digne de ce titre) qui prenne en compte les choix des membres d'un groupe en ce qui concerne les personnes avec qui ils ont des affinités et souhaitent travailler. Dans cette intention, trois catégories de liens se présentent aux partenaires : attraction, répulsion et indifférence. Il faut savoir qu'un sociogramme qui se juxtapose strictement à l'organigramme officiel, signe soit une situation de totalitarisme avec soumission totale à l'autorité ou, au contraire, une situation idéale équivalente à un idéaltype organisationnel parfait.

L'intégration au groupe par le respect des normes

Certes, la perte de l'identité individuelle dans la foule et les solidarités par les liens sociaux et les affinités influencent le comportement des individus dont ceux des acteurs éducatifs dans l'institution scolaire, mais n'oublions pas leur corollaire qui est le besoin d'intégration au groupe, sur le lieu du travail. À ce sujet, tout en insistant sur le fait que les déterminismes individuels n'ont de sens qu'en plaçant les individus au sein de leur organisation, Bernoux (1985/2014) rapporte que les acteurs adoptent, par suite de ces déterminants individuels, une stratégie bien spécifique pour parvenir à leurs fins. Ce sociologue acte alors que la motivation se construit, bien entendu, sur des critères personnels, mais que le facteur essentiel en demeure la relation de l'individu aux autres. C'est la raison pour laquelle il ne peut être question de motivation, selon lui, en tenant compte du seul individu isolé du groupe et il faut donc, « dans le cas où l'objet d'étude est l'entreprise, le situer dans ce lieu (*ibid.*, p.31). »

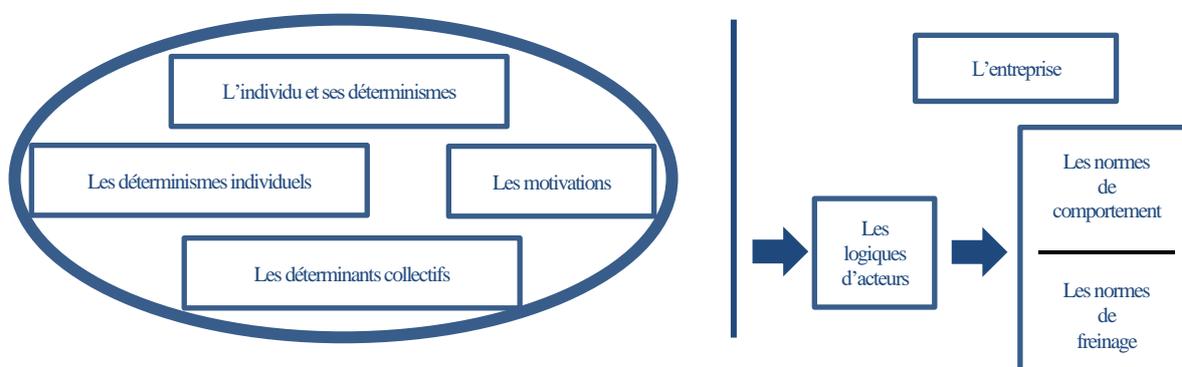


Schéma construit d'après des schémas de Bernoux (1985/2014, pp. 28 à 34)

Figure 16 : Interactions entre déterminismes individuels et collectifs, logiques d'acteurs, normes et freinage

Il en ressort que les stratégies d'acteurs peuvent amener ces derniers à développer soit des logiques d'inertie et de mécanisme, soit des comportements de solidarité soit des rivalités entraînant, selon les situations, un dynamisme ou un freinage. En effet, Bernoux part du paradoxe que certaines personnes considérées « paresseuses » dans un contexte déterminé se révèlent très performantes en d'autres circonstances (*ibid.*, pp.25 à 35). Son analyse du phénomène conclut que la variation de comportement ne peut se comprendre qu'à partir d'une différence entre les normes fixées par le groupe et le degré d'insertion de l'individu dans le groupe. Il s'agit pour lui, d'un « ajustement permanent entre l'individu, son tempérament, ses besoins, ses désirs et le groupe (*ibid.*, p.26). »

Poursuivons dans notre logique et réfléchissons à la façon dont se construisent les normes de fonctionnement des établissements et à leur incidence à la fois sur les intentions stratégiques (ou motivations) des acteurs et sur l'action collective, à la lumière des principes de l'interactionnisme et du « réalisme totalitaire » (cf. 2.3.1 définition de l'holisme).

1- Le premier facteur qui agit sur leur constitution est l'autorité : étant donné qu'au sein de toute organisation, se met en place un fonctionnement avec des relations de pouvoir dont l'origine est à la fois organisationnelle (objectifs fixés, moyens accordés par l'autorité, c'est-à-dire par la hiérarchie) et culturelle (toute structure ayant une histoire et un système de valeurs, créateurs du style relationnel mis en place), il en résulte l'élaboration de règles de comportement tacites ou implicites auxquelles adhèrent plus ou moins les individus. Le freinage éventuel qui en est consécutif provient alors des relations des différents acteurs au pouvoir, dans le cadre de leur travail, relations vécues quotidiennement (Bernoux, 1985/2014pp.31-32).

2- Cependant, la relation au pouvoir n'est pas seule en cause, nous l'avons exprimé dans les paragraphes relatifs au modèle systémique (Chap.3), à l'effet de foule, aux formes de solidarité et aux affinités (dans le présent chapitre). Complémentairement, Lewin (1964/2010) qui s'est intéressé à la fois à l'exercice de l'autorité et à la dynamique des groupes, nous fait comprendre que les individus adaptent leurs pratiques à celles imposées par leur groupe. Ce spécialiste de la psychologie sociale et du comportementalisme, analyse le processus par le fait que ledit groupe représente, à leurs yeux, la société dans son ensemble, de sorte que la norme du groupe exprime la norme sociale. Par suite, l'individu, ayant besoin, pour sa survie, de s'intégrer à la société et d'en être protégé, il règle sa conduite en fonction des normes de celle-ci. En effet, changer d'attitude et de posture dans le groupe, c'est remettre en causes les règles de la société dans son ensemble. En agissant seul, l'individu s'oppose au groupe donc à la société. Il risque ou craint le rejet. Nous voyons bien se profiler, ici, une cause supplémentaire des obstacles qui s'opposent, régulièrement, à la transformation de l'institution scolaire. En agissant sur les résistances, étant donné que, le plus souvent, elles proviennent de la norme, on les renforce. Il faut donc agir sur les adhésions. C'est pourquoi, pour voir un individu changer de comportement, il faut faire en sorte que les

règles du groupe tout entier (ou de la société) se trouve modifiées. Pour atteindre cet objectif, Lewin préconise la « dynamique de groupe ». Par cette expression qu'il a inventée en 1944, il envisage le procédé par lequel, pour convaincre l'individu, il s'agit de s'adresser au groupe tout entier (*ibid.*). Insistons sur le fait que ce raisonnement s'applique à la fois aux personnels adultes de l'institution scolaire et aux élèves lesquels sont, eux aussi, des acteurs de l'« entreprise-école ». Cet aspect sera utile à connaître par le dispositif de synthèse.

Les styles de management : vers un effort de démocratisation de l'institution scolaire ?

Un dernier volet et non des moindres est à envisager dans un esprit de transformation, c'est celui du style de management puisqu'il agit d'un côté, sur le fonctionnement de l'organisation, sa dynamique, ses facteurs de freinage et sur les relations interpersonnelles avec la hiérarchie mais aussi entre pairs, et d'un autre côté, sur la réceptivité de nos idées et la potentialité de leur mise en place. Sociologues et psychologues s'accordent sur la préférence du style participatif ou démocratique dans lequel sont privilégiées les prises d'initiative concertées et la créativité. En effet, quatre modes de commandement sont décrits par Lewin : le mode « autoritaire », les modes « démocratique » et « participatif » et celui du « laisser-faire », le second étant celui qui porte le plus de fruits au niveau de l'engagement des acteurs (*in* Lévy, 1964/2010). Blake et Mouton établissent, en 1962, une grille managériale qui prend en compte deux variables : l'intérêt du responsable pour la production et l'intérêt des dirigeants pour le personnel. Blake et Mouton précisent qu'un bon manager doit prendre en compte à parts égales les deux pôles distingués (Méliani, n.d.). Partant des mêmes constants, le modèle de Lickert indique, dans un repère, en abscisse, les besoins personnels et en ordonnée, le niveau technologique de l'entreprise. Il en résulte quatre styles de leadership : autoritaire, consultatif, paternaliste et participatif. Lickert envisage un style participatif au sein d'une organisation qui fonctionne par groupes de travail et où, pour être efficace, chacun se sente considéré et nécessaire (*ibid.*). Quant à Tannebaum et Smidt, ils identifient sept styles de management allant d'une grande autorité du chef à une grande liberté d'action laissée aux subordonnées (*ibid.*).

Or, tandis que l'institution scolaire, dans le système éducatif français traditionnel, demeure dans une logique de hiérarchie verticale même si certaines institutions (en particulier celles de Montessori, 1936/2016 ou Freinet, 1921/2016) tendent vers un fonctionnement plus participatif, la démocratie à l'École se propage depuis nombre d'années au sein d'autres systèmes éducatifs. Pour ne donner qu'un exemple, citons Lambert défend le management scolaire horizontal ou « Broad based management ». Cette professeure émérite de l'Université de Californie ne croit pas en l'efficacité du management décidé par une seule personne qui détiendrait l'autorité puisque ce mode organisationnel ne prend pas en compte les talents et apports possibles de ses pairs. Elle part de la situation de ses petits-enfants qui, une fois accompli le travail qui leur est demandé à l'École, se tournent vers leurs camarades et vont de l'un à l'autre

pour leur apporter l'aide dont ils ont besoin. Lambert en conclut qu'« être responsable de l'apprentissage de ses collègues est au centre de la définition du "leadership" [qu'elle] propose. » Elle ajoute : « en comprenant qu'apprendre et diriger sont fermement liés à la communauté, nous faisons le premier pas essentiel dans la construction de la capacité d'une direction partagée⁵⁵ (Lambert, 2002). » Cette conception de la direction partagée est loin d'être commune dans le système éducatif français. C'est pourquoi, une des responsabilités du dispositif de synthèse consistera à intégrer chacun dans une action collective laquelle, en étant précisément telle, constituera un processus de mutation institutionnelle. Plus près de nous, Guilbert (2008) parie sur l'efficacité de la démocratie en entreprise. Ce professeur associé à l'Université d'Artois, effectue un parallèle entre la verticalité des organigrammes et le système féodal et il critique la modestie du sort réservé aux prises d'initiatives, considérées, selon lui, à tort, comme des ingérences. La question dont il fait le titre de son ouvrage *La Démocratie en entreprise, l'utopie peut-elle devenir réalité ?* se révèle majeure voire essentielle, vu que, de son point de vue, la mise en application de la démocratie dans une institution est seule garante de l'existence des trois principes de la République : liberté, égalité et fraternité. Cependant, ainsi qu'il l'affirme avec conviction, une telle organisation implique « une véritable révolution culturelle dans un pays comme la France (Guilbert, 2008, p.110). » Pourquoi ne pas la tenter avec le dispositif de synthèse ?

De leur côté, en rappelant le « caractère construit » des organisations, donc leur nature arbitraire, Crozier et Friedberg (1977/2014, p.33) en concluent que le choix de leur mode de structuration est révoquant. C'est la raison pour laquelle, en partant du principe selon lequel l'action collective n'est pas un « phénomène naturel », mais un « construit social », ils se demandent « à quelles conditions et au prix de quelles contraintes [...celle-ci] est possible (*ibid.*, p.16). » Pour ces sociologues, les organisations ne sont pas le fruit d'interactions entre les hommes en tant qu'« êtres sociaux. » Elles ne sont autres qu'un mode de coopération adapté, face à une situation donnée, en vue de trouver des « solutions toujours spécifiques que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées (*idem*). » Cependant, étant donné que les choix sont arbitraires, les organisations peuvent aboutir à des résultats contre-productifs ou « contre-intuitifs » de l'action collective (*ibid.*, p. 17). Par conséquent, lorsque la finalité recherchée n'est pas atteinte, ce qui est alors en cause c'est avant tout un « effet d'organisation », de « structuration humaine » (*ibid.* p.18 à 20) donc un défaut dans les interactions entre les individus. C'est pourquoi, du point de vue de ces sociologues, ce qui importe, pour la bonne marche d'une organisation c'est, non pas l'absence, mais la bonne gestion des conflits lorsqu'ils se présentent.

55 « Being responsible for the learning of colleagues is at the center of the definition of leadership that I propose. By understanding that learning and leading are firmly linked in community, we take the first essential step in building shared instructional leadership capacity. »

C'est à ces conditions que peuvent se développer, suite à une modification organisationnelle, « de nouvelles capacités relationnelles chez les acteurs individuels et collectifs (*ibid.*, pp. 34-37). » Par suite, ces chercheurs rappellent l'importance de la connaissance des interactions dans un ensemble social pour procéder à une conduite réussie du changement. En appliquant ces conceptions à l'institution scolaire, et vu que les finalités ne sont pas totalement atteintes en ce qui concerne l'éducation unitaire, nous demeurons dans une optique d'évolution.

L'ensemble des précédents constats autour du dynamisme des organisations et des forces de freinage nous porte à déduire qu'afin de se soustraire à l'enlèvement qui réduit sa capacité d'action et son efficacité, l'École doit être repensée pour revenir à la vie, par opposition à sa tendance mécanique. Dans cet objectif, sa restructuration attend, comme dans toute entreprise, l'adhésion de ses acteurs aux transformations.

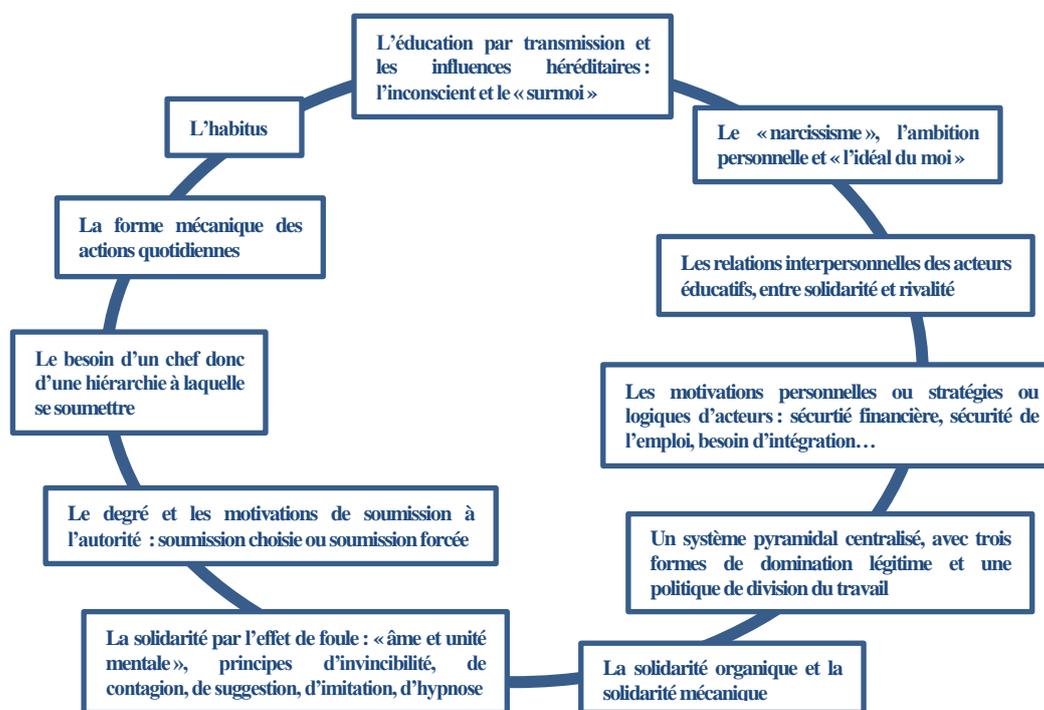


Figure 17 : Relations interpersonnelles, entre mécanisme, solidarité et rivalité

Nous voici arrivés au terme de ce chapitre et de l'analyse secondaire des données du champ théorique. Nous sommes partis des transformations diachroniques des systèmes éducatifs et de leurs finalités et les avons associées aux variations des conceptions de l'éducation. L'étude des adaptations de l'École aux besoins de ses élèves nous a fait relever des rapprochements, dans le référentiel actuel des métiers de l'enseignement et de l'éducation, en ce qui concerne ces deux volets, entre les services de la vie académique et de la vie scolaire (ce sera le point de départ de l'hypothèse H1). En outre, la division du

travail entre ces deux entités nous a fait constater des effets pervers et un risque de déresponsabilisation partielle, dans le sens où un acteur éducatif peut être tenté de ne pas considérer certains aspects des élèves, pourtant importants aussi bien pour leur réussite scolaire que pour leur développement personnel, non pas parce qu'il n'en a pas conscience, mais parce qu'il juge qu'ils ne relèvent pas de sa responsabilité (de là, partira l'hypothèse H2). Cette prospection, enrichie par le paradigme de la pensée complexe, nous a mis face à la nécessité d'une évolution de l'institution scolaire, dans le sens d'une synthèse entre la « vie scolaire » et « l'enseignement » (d'où l'hypothèse H3). Or, tandis que les dispositifs se multiplient, un *statu quo* se maintient dans l'organisation interne des établissements, avec un fonctionnement mécanique et une soumission au pouvoir, lesquels, en plus de certaines facettes des relations interpersonnelles des acteurs éducatifs, entre stratégies d'acteurs, solidarités et rivalités, compliquent toute innovation (nous le verrons dans les résultats de l'enquête). C'est pourquoi, afin d'aider à lever les obstacles à la présentation et mieux encore à l'acceptation d'un dispositif de synthèse, le recours à la conduite du changement s'avère indispensable. Celle-ci devra également tenir compte du mode de management et sera d'autant plus délicate à entreprendre que l'exercice du pouvoir sera d'un style autoritaire. Des « zones d'incertitudes » dont nous détaillerons les aspects au moment de proposer la conduite du changement pourront nous être d'un secours ; elles pourront consister en : 1- un flou dans les textes officiels ; 2- une déficience organisationnelle de l'établissement (dans ce cas, l'entrée du « dispositif de synthèse » se fera par la petite porte quitte à convaincre par la suite) ; 3- une mise en place volontaire et intégrée dans le processus, dans une configuration idéale, comme celle de l'intégration dans un projet d'établissement (il s'agira de la perspective de la recherche). Au cours de notre raisonnement, nous avons conjecturé que l'absence, dans un collège, d'un dispositif de synthèse éducative, caractérisé notamment par une synthèse de la vie scolaire et des enseignements et par davantage de collégialité, entraînait la perte d'un maillon dans une prise en charge plus optimale des jeunes. Parallèlement, nous avons postulé que son existence favorisait une réussite scolaire alliée au développement personnel. Abordons à présent la méthodologie de la recherche, étape préparatoire à l'étude du terrain, afin de tester nos hypothèses.

PARTIE II : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

UNE ENQUÊTE CARACTÉRISÉE

PAR SA DIVERSITÉ ET SA COMPLEXITÉ

CHAPITRE 5

DE L'ANALYSE DES HYPOTHÈSES

ET DES MÉTHODES ET OUTILS DE L'ENQUÊTE

À L'OPÉRATIONNALISATION DE L'ÉTUDE

5.1 Le développement des hypothèses spéculant sur la perfectibilité de l'institution scolaire par une synthèse de l'enseignement et de la vie scolaire

Dans la conclusion du champ théorique (pp.98-99), nous avons récapitulé les bases qui serviront de point de départ à l'étude de terrain. Il s'agit, à présent, de passer au test de nos hypothèses et d'assurer la pertinence, la validité et la fiabilité de nos résultats par une méthodologie rigoureuse. Dans ce but, cette deuxième partie comprendra trois sections. 1- L'analyse des hypothèses qui consistera à les détailler en les subdivisant en sous-hypothèses en veillant à leur compatibilité avec les textes officiels et les réalités du terrain. 2- La méthodologie suivie avec la justification de nos paradigmes de référence, de notre approche méthodologique et des outils de test des hypothèses. 3- L'opérationnalisation de l'étude avec la présentation des variables et leurs indicateurs sur lesquels nous nous appuyerons dans notre démarche expérimentale, le choix de la population et de l'échantillon, la description de la collecte des données, les tests statistiques utilisés et les méthodes et techniques prévues pour rendre fiables les résultats. En vue de leur vérification, reprenons les conjectures telles que présentées dans l'introduction et entrons dans les détails pour les développer et les affiner. Les sous-hypothèses commencent par le même numéro que les hypothèses principales qu'elles explicitent. Ainsi, H1.1 et H2.1 développent respectivement H1 et H2.

1- C'est dans un esprit d'adaptation du système éducatif aux besoins multiples de ses élèves que les dispositifs vie scolaire et enseignements coexistent et collaborent pour tenter d'amener ceux-ci vers la réussite scolaire et le développement personnel

H0 : En raison de la complexité de l'élève, l'échec scolaire est plurifactoriel.⁵⁶

H1 : Dans le cadre des efforts d'adaptation du système éducatif aux besoins et difficultés multiples de ses « usagers », les deux entités vie scolaire et enseignements tentent de fonctionner en complémentarité, avec une diversification du mode d'encadrement et un partage des responsabilités. Au sein de cette organisation, certains acteurs éducatifs - enseignants et membres de la vie scolaire- cherchent à adopter des attitudes favorisant une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves dans le sens du bien-être à l'École, du sentiment d'appartenance, de l'épanouissement, de la motivation et de la confiance en soi.

H1.1 : Le système éducatif œuvre efficacement pour la réussite scolaire de ses élèves. **H1.2** : Le système éducatif agit pour le développement personnel de ses élèves. **H1.3** : Héritière du procédé de surveillance générale, l'entité vie scolaire s'occupe de l'encadrement des élèves. Elle a aussi vu son rôle évoluer vers des attributions dont certaines complémentaires à celles des enseignants. **H1.4** : Des cadres d'éducation et membres de la vie scolaire ont la volonté d'adopter à l'égard des élèves des attitudes favorisant une réussite scolaire conjointe au développement personnel. **H1.5** : Des enseignants ont le

56 Des facteurs en rapport avec ses environnements familial, social, économique et culturel et d'autres idiosyncrasiques se conjuguent et ont un impact sur ses résultats scolaires. En effet, ils sont facilitateurs ou inhibiteurs à la fois des apprentissages, de l'intérêt de l'élève pour les études et de l'efficacité de son travail. L'idiosyncrasie se définit selon *Le Grand Robert de la langue française* par une disposition personnelle particulière, généralement innée, à réagir à des agents extérieurs ; Tempérament personnel, ensemble des réactions propres à chaque individu.

sentiment de collaborer avec la vie scolaire pour le bien des élèves. **H1.6** : Des enseignants se montrent motivés et impliqués dans le travail. Ils ont aussi la volonté de se comporter en éducateurs. **H1.7** : Des enseignants ont pris conscience de la nécessité de mettre en place des méthodes pédagogiques différenciées adaptées à la singularité des élèves et d'adopter à l'égard de ceux-ci des attitudes favorisant réussite scolaire et développement personnel. **H1.8** : Des enseignants tentent d'améliorer leurs pratiques en ayant recours à la formation continue. **H1.9** : Il existe des facteurs conceptuels et comportementaux d'acteurs éducatifs autres que ceux de la vie scolaire et des enseignements, favorables à une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves. Leur collaboration avec ces deux dispositifs en est un exemple. **H1.10** : Il en est de même pour des facteurs organisationnels, notamment le management démocratique, la collégialité, le décloisonnement, la communication efficace et l'ouverture à la recherche. **H1.11** : Par ses efforts d'adaptation, l'institution scolaire suscite un sentiment d'appartenance. Elle favorise ainsi un bon climat scolaire et la stabilité de l'équipe pédagogique.

2- Des obstacles nosocomiaux à la réussite scolaire et au développement personnel des élèves persistent, en lien avec la vie scolaire et les enseignements, en raison de leur dualité et de dysfonctionnements comportementaux de leurs acteurs

H2 : Des obstacles nosocomiaux à la réussite scolaire et à l'épanouissement de la personnalité des élèves proviennent de problèmes organisationnels, comportementaux et conceptuels de l'institution scolaire. Plus spécifiquement, il existe un dédoublement de l'action éducative entre l'accompagnement-gestion par le cadre d'éducation et la vie scolaire d'une part, et la transmission du savoir par les enseignants d'autre part, d'où une disjonction de l'unicité de l'élève avec l'élève éduqué ou rééduqué ou aidé ou encadré et l'élève enseigné, tandis que celui-ci a, aujourd'hui davantage encore qu'hier, besoin d'une prise en charge unitaire⁵⁷.

H2.1 : La destination du système éducatif au collectif au détriment du particulier est un frein à leurs progrès scolaires et à leur développement personnel. **H2.1.1** : Sa structuration de l'espace et du temps insuffisante est peu propice aux échanges et à une communication efficace entre les acteurs éducatifs des corps enseignant et de vie scolaire et entre les enseignants eux-mêmes qui s'enferment dans leur matière. **H2.1.2** : La charge de travail et la multiplication des responsabilités du cadre d'éducation entraînent une insuffisance de disponibilité de sa part, ou un manque d'investissement pour le suivi éducatif individualisé des élèves. **H2.1.3** : Un programme à tenir et un nombre élevé d'élèves dans les classes provoquent un manque de disponibilité des enseignants et complique une prise en compte personnalisée des élèves.

H2.2 : La bipolarité enseignement/éducation est un autre obstacle. **H2.2.1** : Le corps enseignant considère qu'il constitue la part noble du système éducatif et confine la vie scolaire dans un rôle à son

⁵⁷ Par exemple, en cas de difficultés d'apprentissage ou de décrochage, le problème est traité par une autre structure que celle qui en est parfois à l'origine, les facteurs de ces difficultés pouvant être internes à la salle de classe. De plus, des enseignants ignorent des pans de la vie de l'élève pourtant identifiés par la vie scolaire et dont il aurait été utile de les informer.

service ce qui établit une relation asymétrique entre les deux services. En particulier, les enseignants ont tendance à diriger les élèves, dès qu'ils posent problème, vers la vie scolaire. **H2.2.2** : Par suite, le comportement du cadre éducatif et de la vie scolaire est majoritairement ou exclusivement répressif, éveillant un sentiment d'injustice défavorable à la réussite scolaire et au développement personnel. **H2.2.3** : Des facteurs d'obstruction à la réussite et au développement personnel des élèves ne sont pas assez considérés par la vie scolaire, les enseignements et les autres acteurs éducatifs.

H2.3 : Un obstacle à une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves résulte de méthodes inefficaces dans la transmission des connaissances, d'un manque d'investissement et d'attitudes dévalorisantes ou inappropriées, pratiquées par des enseignants sans qu'ils en soient conscients.

H2.4 : Il existe des facteurs conceptuels et comportementaux d'acteurs éducatifs autres que ceux de la vie scolaire et des enseignements, défavorables à une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves. Le manque de collaboration avec ces deux dispositifs en est un exemple.

H2.5 : Il en est de même pour des facteurs organisationnels, notamment le management non démocratique, le manque de collégialité, le manque de décloisonnement, la communication peu efficace et l'obstruction à la recherche.

H2.6 : Par ses incomplétudes, l'institution scolaire diminue le sentiment d'appartenance. Elle ne favorise pas non plus, dans ce cas, un bon climat scolaire et la stabilité de l'équipe pédagogique.

3- Un dispositif de synthèse des deux entités vie scolaire et enseignements favorise une réussite scolaire allié au développement personnel des élèves

H3 : Un dispositif de synthèse⁵⁸ dépassant le clivage des deux entités vie scolaire et enseignements associé à une collégialité et à des adaptations du comportement des acteurs éducatifs - enseignants et membres de la vie scolaire -, contribue, par l'éducation unitaire des élèves ainsi obtenue, à réduire des obstacles à leur réussite scolaire et à leur développement personnel. Par suite, l'institution scolaire, dans son ensemble, se transforme également, quand nécessaire, en un dispositif de remédiation.

(H3.1) - H3.1.1 : Les élèves réclament de l'École la prise en compte de leur personnalité pour favoriser leur développement personnel conjointement à leur réussite scolaire. **H3.1.2** : Les élèves et les acteurs éducatifs ne restreignent pas la vie scolaire à une structure au service des enseignements mais la conçoivent de manière décloisonnée. **H3.1.3** : Les élèves attendent de l'ensemble des acteurs éducatifs de les encadrer en dépassant le carcan de la vie scolaire proprement dite et en adaptant leurs pratiques afin de concourir à leur développement personnel et leur réussite scolaire. **H3.1.4** : Plus un environnement scolaire (ou extrascolaire) se caractérise par la présence des indicateurs qui corroborent H1 à l'exclusion de ceux de H2, mieux il appréhende les élèves dans leur globalité et favorise leur réussite scolaire conjointe

⁵⁸ Le dispositif de synthèse est défini dans l'introduction, en page 4.

au développement personnel. Dans cette configuration, existent également les conditions facilitatrices de la mise en place du dispositif de synthèse⁵⁹. Lorsque les indicateurs favorables d'un tel aménagement parviennent à leur taux maximal, alors l'idéaltype du dispositif de synthèse est atteint.

H3.2 : Les conditions d'une réorganisation de l'École sont actuellement existantes aussi bien en France qu'au Liban : le flou relatif aux textes de la vie scolaire, en France, et la marge de manœuvre laissée aux chefs d'établissement, dans les deux pays, sont facteurs de changement (la multiplicité des définitions de la vie scolaire, la diversité des priorités et projets d'établissement en sont des manifestations).

5.1.1 Des variables en lien avec des facteurs structurels, organisationnels, conceptuels et comportementaux et leurs effets sur les élèves

Nous en sommes à l'analyse des variables et à l'étude de leurs relations. Nous avons bien en tête que nos observations doivent nous amener à vérifier à quel point les établissements scolaires enquêtés se rapprochent ou s'éloignent de l'idéaltype d'un dispositif de synthèse. En effet, si l'enquête met en exergue des différences dans la capacité des établissements enquêtés à atteindre l'objectif que nous recherchons, alors l'avantage d'une restructuration de l'École sera établi. Insistons sur le fait que, selon les paradigmes de l'individualisme méthodologique et de l'interactionnisme, les conceptions des acteurs du système éducatif sont directement corrélées à leurs représentations et à leurs pratiques. C'est pourquoi l'étude de l'un ou l'autre de ces trois objets par l'intermédiaire des variables qui s'y rapportent nous donne accès indirectement au fonctionnement de l'institution scolaire et à ses effets. Ainsi, certaines variables sont-elles révélatrices à la fois de modèles organisationnels et de conceptions et comportements d'acteurs éducatifs. Par exemple, une variable V conceptuelle relative aux enseignants : « supériorité de l'acte de transmettre le savoir par rapport à celui d'éduquer, requis de la part de la vie scolaire » a pour corollaire une variable comportementale V' : « Éviction des élèves perturbateurs par les enseignants vers la vie scolaire en vue de sanctions négatives. » Il en résulte aussi une variable organisationnelle V'' qui rend le « dispositif de vie scolaire en charge des sanctions et de la discipline. » Et inversement, à la façon d'une bijection en mathématiques, nous pouvons remonter, à partir de variables comportementales et organisationnelles à celles conceptuelles. Une illustration en est la division du travail entre les acteurs éducatifs avec pour conséquence la conception que l'enseignement est réservé aux enseignants et l'éducation est exclusivement du ressort du dispositif de la vie scolaire. Il en résulte que nos variables se répartissent en trois catégories : 1- variables « infrastructurelles, organisationnelles et conceptuelles de l'institution scolaire et causes premières du problème à traiter » (V-1, V-2) ; 2- variables « effets produits sur les élèves par les moyens actuellement mis en œuvre » (V-3) ; et 3- variables « supports aux améliorations envisagées » (V-4, V-5). En quoi consistent ces cinq concepts ? V-1 est relative aux obstacles actuels à la réussite scolaire et

⁵⁹ La collégialité et la démocratie sont d'autant plus facilitées qu'il existe un acteur ou un groupe d'acteurs didactiques et pédagogiques réunissant à la fois les fonctions d'enseignement - soit directement soit en les supervisant - et celles d'éducation, en dépassant et transcendant la division entre ces deux fonctions initiales.

au développement personnel des élèves. Elle se subdivise en trois sous-variables : 1- Les obstacles nécessitant une action éducative accrue à la fois de la part des enseignants et de la vie scolaire et une communication permanente et efficace entre ces deux instances, du fait de problématiques nouvelles ou aggravées (désengagement des parents, niveau socio-économico-culturel défaillant, harcèlement par les pairs, addictions aux réseaux sociaux...); 2- Les obstacles nosocomiaux nécessitant une réorganisation de l'institution scolaire et une vigilance augmentée au niveau de l'adaptation des conceptions et des pratiques aux besoins des élèves (manque de disponibilité et représentations et pratiques non adaptées de membres de la vie scolaire et du corps enseignants, dispositifs de remédiation défaillants); 3- les autres obstacles qui ne font pas directement l'objet de notre recherche. V-2 est la variable «Autonomie des chefs d'établissement». Elle entre plus avant dans l'organisation de l'École et anticipe les facilitations et obstructions des changements à venir par la description du fonctionnement et des priorités des établissements visités. V-2 se subdivise en neuf sous-variables : 1- degré d'autonomie des chefs d'établissement, 2- diversité : a) de l'accueil du chercheur en Sciences de l'éducation, b) du nombre d'élèves par classe et par genre, c) des milieux socio-culturels du public accueilli, d) du profil des acteurs éducatifs recrutés, e) du mode de management (collégial, directif, autoritaire), f) des projets d'établissements et des priorités, g) des organigrammes, des dispositifs en charge de l'action éducative, h) de l'orientation et de la remédiation. Cette variable nous fera déduire que l'institution scolaire, au-delà de l'appellation «collège unique», a la possibilité de s'organiser de manière autonome et diversifiée donc d'admettre un dispositif novateur qui en améliore les rouages. De la sorte, V-1 et V-2 constituent le point de départ de nos hypothèses. Elles sont testées par les représentations des membres de la communauté éducative enquêtés. L'examen de V-3 «Climat scolaire» nous renseignera sur les représentations des élèves, parents et acteurs éducatifs concernant la capacité de leur établissement à assurer la réussite scolaire et le développement personnel en prenant en compte le sentiment d'appartenance, l'épanouissement, la confiance en soi, la motivation à progresser, le sentiment de faire des progrès et d'être aidé par son collègue à en faire. Elle mettra en lien ces facteurs avec les éléments de V1 et V2 dans une démarche explicative pour les comprendre. Elle s'articulera aussi avec les sous-variables sentiment d'appartenance, le degré de bien-être au travail, la stabilité et l'état de communication au sein de l'équipe éducative pour en comprendre les liens de cause à effet. V-4, avec les « Représentations relatives à la vie scolaire » nous fera prendre conscience de la richesse de cette appellation dans les représentations de la communauté éducative, nous laissant nous interroger sur la justesse de son confinement aux tâches pas toujours valorisantes qui lui sont, aujourd'hui, encore confiées. V-5 enfin, « Représentations de la communauté éducative quant aux pistes d'amélioration de l'institution scolaire », nous fera connaître les aspirations citées par les enquêtés ainsi que les représentations de ceux d'entre eux qui ont vécu ou côtoyé l'expérience d'ébauche de synthèse éducative dans l'École et dans un cadre extrascolaire, sur ce dispositif.

Notre exploration sera possible grâce à des indicateurs « I » et des contre-indicateurs « CI », repères observables par lesquels nous pouvons mesurer la présence de tout ou partie des variables. Les indicateurs et contre-indicateurs servent à quantifier les résultats de l'enquête en interprétant les données récoltées par les méthodes et outils. Leur multiplication garantit, affine et précise cette identification. Dans notre cas, les indicateurs consistent en des attitudes, des pratiques, des comportements ou des propos relayant les conceptions des enquêtés ainsi qu'en des observations relevées par l'enquêtrice. Par pragmatisme, parmi les indicateurs initialement prévus, nous n'avons finalement conservé de préférence que ceux dont nous avons pu tester la pertinence lors de notre préenquête. Par conséquent, le listing final n'est pas exhaustif mais corrigé *a posteriori* à l'issue des préenquêtes. Précisons qu'il pourra nous arriver de jumeler plusieurs variables ou indicateurs en une seule classe lorsque cette simplification n'altérera pas les résultats ou lorsqu'il suffira de considérer l'ensemble, sans nécessité d'entrer dans le détail des parties. Pour faire le lien entre indicateurs et variables, un même numéro leur est attribué. Par exemple, les indicateurs I-1.1 ou I-1.1.2 se rapportent respectivement aux variables V-1.1 et V-1.1.2 ; et l'indicateur I-2.4-3 est le troisième indicateur de la variable V-2.4. Nous procéderons de même pour la numérotation des contre-indicateurs. Ci-après, un aperçu du tableau des relations entre les variables et leurs indicateurs.

Tableau 2 : Extrait du tableau des variables et indicateurs⁶⁰

V-1.2		Obstacles nosocomiaux nécessitant une réorganisation des services d'enseignement et de vie scolaire
V-1.2.1		Conceptions et pratiques inadaptées du cadre d'éducation ou des membres de la vie scolaire
	I-1.2.1-1	Représentations/manque de disponibilité du cadre d'éducation (multiplicité des attributions administratives et de gestion du collège au détriment du temps à consacrer aux élèves, avec méconnaissance des élèves, notamment en raison de leur nombre)
	CI-1.2.1-1	Représentations/disponibilité du cadre d'éducation suffisante, au service de l'éducation et de l'épanouissement des élèves et à une très bonne connaissance des élèves
	I-1.2.1-2	Représentations et pratiques de la vie scolaire néfastes pour les élèves (dévalorisation, crainte, répression, excès d'autorité, recours majoritaire à la sanction négative comme acte éducatif : sanctions, colles, mots dans le carnet, cris) et défavorables à la réussite scolaire et au développement personnel
	CI-1.2.1-2	Représentations/pratiques de la vie scolaire favorables au développement personnel des élèves (encouragements, félicitations, activités, projets, recours à la sanction positive comme acte éducatif), investissement dans le tutorat, les enseignements et/ou l'éducation des élèves
	I-1.2.1-3	Représentations/rôles logistiques subalternes des membres de la vie scolaire (emploi du temps, informations, distribution de documents, photocopies, changement des places dans la classe)
	CI-1.2.1-3	Représentations/rôle de pivot entre les membres de la communauté éducative (lien avec les parents, lien avec les enseignants, lien avec les délégués, lien entre les enseignants et les élèves, heures de vie de classe, discussion, participation aux concertations)

Voici également un schéma récapitulatif des hypothèses, et de leurs variables, de leurs relations et interactions. Retrouvons-nous à la page 110 pour obtenir quelques éléments qui en faciliteront la lecture. Nous nous référerons à ce schéma lors de la présentation des résultats donc si sa compréhension apparaît ardue à ce stade, elle se clarifiera au fur et à mesure de l'avancement du raisonnement.

⁶⁰ Ce tableau est consultable, dans son intégralité, en annexes (pp.14 à 19).

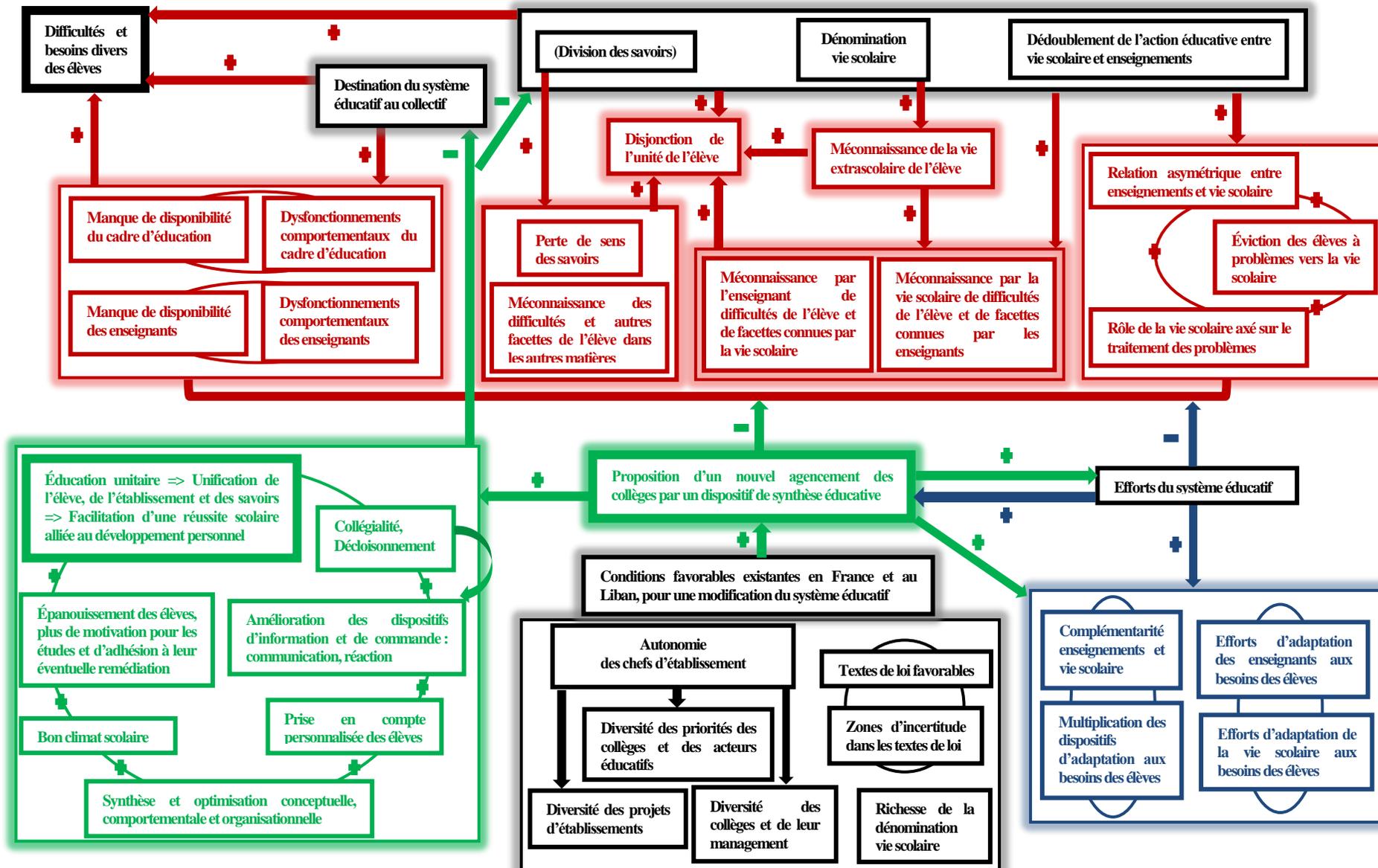


Figure 18 : Relations entre les hypothèses et les variables

1- Le code couleurs : en noir, les variables organisationnelles ou infrastructurelles en lien avec les hypothèses H1, H2 et H3. En rouge, les variables relatives à l'hypothèse H2 (facteurs nosocomiaux de la persistance d'un dysfonctionnement du système éducatif) ; en bleu, celles de l'hypothèse H1 (efforts d'adaptation du système éducatif). En vert, les variables de H3 (conditions et effets d'un dispositif de synthèse). 2- Les carrés, les rectangles et les ovales rassemblent les variables d'une même famille. 3- Toutes les variables rouges sont rassemblées par un crochet. 4- Les flèches matérialisent les relations entre les variables. Elles relient soit une variable soit un ensemble de variables à une variable ou un ensemble de variables dépendantes. 5- A côté des flèches, les signes « + » et les « - » indiquent si une variable augmente ou diminue une autre. Ainsi, la lecture s'effectue-telle en deux temps et à deux niveaux. D'abord lire les variables en noir dans le sens des aiguilles d'une montre. Puis, reprendre le schéma toujours dans le sens des aiguilles d'une montre (donc dans le sens rouge-bleu-vert), en repérant à la fois le code couleurs qui se rapporte à chacune des hypothèses, les familles de variables, et les relations entre les variables ou les familles de variables matérialisées par les flèches et leurs signes positifs ou négatifs.

5.1.2 Des hypothèses compatibles avec les textes officiels et les réalités du champ d'investigation

Afin d'assurer la pertinence de nos hypothèses, nous avons suivi la démarche préconisée par des chercheurs reconnus dont de Ketele et Roegiers (2016) selon laquelle les réponses anticipées à une problématique se construisent postérieurement à des observations préliminaires sur le terrain confirmées par des entretiens. En effet, les réalités du terrain avec une relative autonomie des chefs d'établissement et la diversité des profils des collègues, de leurs priorités et de leurs projets laissent présager de possibilités de changements. Dans le même temps, nous avons veillé à en vérifier la compatibilité avec les réalités du système éducatif, notamment par le biais de la revue de la littérature et des textes officiels (Cf. Partie I). Effectivement, 1- les transformations fondamentales, aujourd'hui en cours au sein de l'École (Réformes des Collèges, du brevet et même du baccalauréat) laissent présager davantage de flexibilité au niveau du système éducatif ; 2- le flou dans les attributions du cadre d'éducation au sein des textes réglementaires et les objectifs communs à la vie scolaire et à l'enseignement tels qu'ils y sont décrits permettent d'envisager une modification dans l'organisation de l'École. Notre proposition est d'autant plus justifiable que les autorités appellent aussi bien les enseignants que les éducateurs à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (Référentiel des métiers de l'enseignement et de l'éducation, 2013) » ; 3- la Réforme des Collèges de 2016 encourage le décloisonnement et en janvier 2018, la Réforme du baccalauréat va dans le même sens avec la création d'un cours d'humanités scientifiques englobant plusieurs matières ; or nous appelons à décloisonner éducation et enseignements ; 4- le Plan de lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale ; or la synthèse éducative a pour ambition un meilleur accompagnement des élèves, qu'ils soient ou pas en difficulté scolaire, afin de

conjuguer réussite scolaire et épanouissement de leur personnalité. Aussi, bien qu'elle puisse être considérée comme hors normes puisqu'elle va, en apparence, à l'encontre de l'ordre établi, une synthèse entre vie académique et vie scolaire correspondrait, en fait, aux finalités actuelles de l'Éducation nationale.

5.2 Le choix de méthodes et d'outils d'observation complémentaires

Notre terrain défini, explicitons⁶¹ la finalité de notre étude et les paradigmes, approches et techniques par lesquels nous allons appréhender ce terrain, afin de rendre fiable le test de nos hypothèses.

5.2.2 Du positivisme au constructivisme : une posture épistémologique pragmatique à dominante qualitative et explicative

Référons-nous en premier lieu à Marshall et Rossmann (1995, p.41) pour préciser que notre thèse présente une triple finalité : exploratoire, descriptive-explicative et prédictive ou « spéculative » selon la terminologie de De Ketele et Roegiers (2016, p.87). 1- Elle est exploratoire, puisqu'elle étudie, en l'observant, l'impact du clivage entre les enseignements et la vie scolaire et de l'attitude des acteurs de ces dispositifs sur la réussite et l'épanouissement des élèves. Un autre objectif est de déceler l'aptitude des membres de la communauté éducative au changement et l'intérêt qu'ils portent à la recherche en Sciences de l'éducation. 2- Mais notre recherche peut également être qualifiée de descriptive explicative étant donné qu'elle analyse les représentations des acteurs et usagers du système éducatif et qu'elle établit une corrélation entre les comportements et pratiques des responsables scolaires causés par ces représentations et leurs effets sur les élèves. 3- Enfin, c'est en constatant des insuffisances du système éducatif que notre thèse préconise un changement. En cela, elle se fait aussi prédictive ou spéculative puisque « loin de se conformer à un référentiel existant, elle tente plutôt de bousculer ceux-ci, de concevoir de nouveaux référentiels de base (*idem*). » Effectivement, à travers l'examen de structures qui se rapprochent ou s'éloignent d'un idéaltype que nous avons conçu, elle envisage et prévoit, par une réorganisation de l'institution scolaire et la prise en charge unitaire qui en résulte, une amélioration au niveau des résultats scolaires et du développement personnel des jeunes scolarisés. Par suite, quel sera notre paradigme de référence ? Selon la définition de Gauthier, un paradigme est, pour une communauté scientifique, « un ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche scientifique pour un certain temps, en fournissant, sur la base de connaissances universellement reconnues, des façons de poser les problèmes, d'effectuer les recherches et de trouver des solutions (Gauthier, 1990, p.521)⁶². » Kuhn définit un paradigme comme le résultat « d'une découverte scientifique universellement reconnue qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions (1962/2008, p.11) », soit l'ensemble des principes partagés par une communauté scientifique et faisant autorité auprès d'elle, à un moment donné, mais appelés, par la suite, à être réfutés par un autre modèle qui remplacera celui qui le

⁶¹ Complémentaire à ce que nous en avons dit dans l'introduction, pp. 14 et 15.

⁶² Ce terme a été défini dans l'introduction, p.8.

précède (*ibid.*). En effet, lorsqu'une théorie scientifique admise rencontre des difficultés qui produisent un état de crise, de nouveaux préceptes voient le jour, cherchant à résoudre cet état de crise (*ibid.*). Souvenons-nous aussi de ce que nous en avons appris de Popper (pp.38, 39). Ainsi, par exemple, une transformation de l'institution scolaire telle que nous l'envisageons constitue un changement de paradigme dans le sens où elle bouleverse la structuration, les conceptions et les comportements.

Ces principes posés, pour choisir notre paradigme, nous envisageons d'abord le positivisme fondé par Auguste Comte et caractérisé par la recherche d'un « réel » indépendant du sujet. Ce modèle postule que la connaissance est la connaissance de la réalité, non pas celle que l'on perçoit du monde qui nous entoure mais celle de la structure et des lois de la nature de ce monde. Il « ne considère comme valide que les domaines de connaissance auxquels la méthode positive, c'est-à-dire scientifique, s'applique (Pickering, 2011). » Il s'ensuit que le rôle de l'observateur est de rendre compte de la réalité en adoptant des attitudes objectives de neutralité. Par suite, ce paradigme nécessite un appui quantitatif et des réponses convertibles en données numériques afin d'être compatibles avec l'objectivité. Or, si le nombre de questionnaires que nous avons récoltés est supérieur à 700, que le nombre d'entretiens avoisine les 140 et qu'un certain nombre de données recueillies (telles que le nombre d'élèves dans les classes, le type de dispositifs existants, le nombre d'encadrants éducatifs au collège ou celui de coordinateurs par niveau) peuvent être considérées comme factuelles, d'autres informations obtenues représentent non pas des faits et une manière de raisonner strictement applicable à tous les sujets, mais des représentations de nos enquêtés, en d'autres termes, leur interprétation subjective du réel. Donc, dans notre cas, le positivisme ne s'applique que partiellement, étant donné que nos résultats doivent aussi (et surtout) être analysés qualitativement. Pouvons-nous alors nous orienter exclusivement vers le paradigme constructiviste interprétatif, fondé sur « l'interaction intentionnelle » entre le sujet et l'objet et admettant que c'est l'interaction entre ces deux éléments qui fonde la connaissance (Le Moigne, 1990) ? Dans cette configuration, la connaissance n'est pas « une » (c'est-à-dire unique), elle n'est qu'une représentation de la réalité parmi d'autres : en impliquant un sujet connaissant, elle n'a pas de valeur en dehors de lui (*ibid.*). Ainsi, du fait de sa relativité, l'activité cognitive acquiert de la valeur uniquement en fonction de son adaptation et de sa pertinence (*ibid.*). Pour ce qui nous concerne, le constructivisme s'adapte dans une large mesure puisqu'en reprenant les qualificatifs de Marshall et Rossmann nous venons de justifier l'orientation descriptive-explicative de notre étude. Une illustration en est qu'une partie de nos questions porte sur la façon dont les enquêtés perçoivent leur environnement, donc sur l'effet que produit sur eux cet environnement. À ce propos, la référence au schéma 18 (p.108) nous permet même d'avancer, étant donné que nous mesurons le degré des relations entre les variables, que notre recherche est explicative corrélationnelle. Il résulte de notre raisonnement que nos questionnements et nos observations prennent

appui sur des informations à la fois objectives et subjectives. Donc ce second paradigme à lui seul ne nous satisfait pas tout à fait.

Nous optons donc pour une vision pragmatique ainsi qualifiée par Johnson (2007) parce qu'elle encourage le recours à des méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'être la plus efficace. L'optique de Johnson préconise une logique de complémentarité au sein d'une démarche cohérente et rigoureuse. L'approche mixte qui en résulte est de plus en plus pratiquée dans les recherches en Sciences de l'éducation. Les données quantitatives y sont jumelées aux données qualitatives qui approfondissent la compréhension des résultats ; il résulte de cette triangulation une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre (Moss, 1996). Par conséquent, à la suite de Passeron (1995/en ligne 2013, Partie I, paragr.22), nous ne nous résoudrons pas à garder étanches les limites « infranchissables » entre les démarches quantitative et qualitative, cette herméticité empêchant de rendre compte d'un raisonnement sociologique argumentatif. Effectivement, ainsi que le met en avant ce chercheur, d'aucuns considère le qualitatif comme étant approximatif dans ses descriptions interprétatives, tandis que d'autres voient dans le quantitatif un appauvrissement des informations par le codage strict qu'il impose en vue des calculs. Or selon ce sociologue, toute enquête qualitative comporte des « quantificateurs vagues », avec un comptage officieux (le plus souvent, presque toujours...) et inversement, toute enquête quantitative, par le langage théorique choisi pour définir les « traits distinctifs » à dénombrer et par le contrôle de la fiabilité des « informateurs », comporte sa part de qualitatif. C'est la raison pour laquelle, en sciences sociales, même en s'attachant à être le plus précis et exhaustif, il est impossible d'atteindre la neutralité souhaitée, pas même dans un prélèvement, si minutieux soit-il. Aussi, afin de nous écarter le moins possible de cet objectif, aurons-nous recours à une approche mixte, alliant la rigueur du quantitatif aux relations argumentatives inhérentes au qualitatif. En effet, pour Passeron (*ibid.*, paragr.29), « Quelle que soit la méthode quantitative dont elle s'aide, l'enquête ne mesure pas pour mesurer, mais pour raisonner sur les mesures. » Par suite, tout au long de notre exploration qui sera tout de même principalement explicative, nous tenterons de produire de l'intelligibilité, en conservant ce que ce sociologue appelle « le contrôle mental » sur l'enquête (Passeron, 1996/ en ligne 2013, Partie II, Paragr.2).

5.2.3 De l'individualisme méthodologique à l'holisme : le choix de l'interactionnisme

Poussons plus avant nos investigations afin de nous déterminer par rapport aux méthodes de recueil et d'analyse des données. Lequel de l'individualisme méthodologique ou de l'holisme s'avère-t-il le plus approprié pour notre étude ? Afin d'étayer ce que nous en avons présenté dans l'introduction, suivons Bernoux (1985/2014, pp.35 à 41) qui relève « *a priori* trois grands types d'explication sociologique » au comportement humain :

1- L'individualisme méthodologique : Bernoux se réfère à Raymond Boudon qui est, rappelons-le, le précurseur en France de cette conception de la méthodologie. Son postulat pose que « tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles (Boudon, 2002, p. 9-34). » Boudon en conclut « qu'un moment essentiel de toute analyse sociologique consiste à "comprendre" le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer (*ibid.*). » Ainsi, l'individualisme méthodologique attribue-t-il une causalité importante, aux choix (autonomes) des acteurs, en fonction de leur personnalité, de leurs représentations et de leurs motivations par rapport à leur situation. Bernoux (1985/2014, pp.35 à 41) invoque la psychologie de l'individu et ce qu'il nomme un « déterminisme individuel », provenant de l'environnement et prédisposant - voire prédéterminant - à telle ou telle réaction, face à un événement donné. Parmi les facteurs influençant aussi bien les motivations des acteurs et leurs interactions entre eux et envers leur entreprise (pour nous, l'institution scolaire), figurent l'argent, la sécurité, le groupe, l'estime et l'accomplissement de soi (*ibid.*, p.30). D'autres logiques individuelles d'acteurs que celles énumérées par ce chercheur jouent également un rôle, comme l'ambition personnelle, la rivalité, la jalousie ou la malveillance. Pour sa part, Freud (1921/1981/2012, pp. 102-108 et 1923/2010) arguerait le « narcissisme⁶³ » afin de motiver de tels penchants. En effet, ce type de dessein peut pousser des individus à saborder ou suivre un projet pour le seul motif qu'il se trouve en adéquation avec des intentions personnelles les plus diverses : améliorer son plan de carrière, s'accomplir en participant au changement, ne pas bousculer l'ordre établi, améliorer son image de soi ou nuire à des rivaux. Weber fait partie des sociologues qui défendent cette orientation. Par suite, le point de départ initial de notre réflexion étant notre expérience avec des élèves suivis en individualité, notre investigation nous fait d'abord nous situer dans l'individualisme méthodologique. Ce paradigme nous aidera à interpréter : 1- l'attitude d'acteurs éducatifs entre eux et vis-à-vis de leur hiérarchie ; 2- la façon dont ces acteurs, notamment ceux de la vie scolaire et les enseignants conçoivent leur métier et leurs rapports aux élèves ; 3- le ressenti des élèves par rapport à leur établissement scolaire et aux adultes qui en sont responsables ; 4- le comportement de certains enquêtés face à notre recherche.

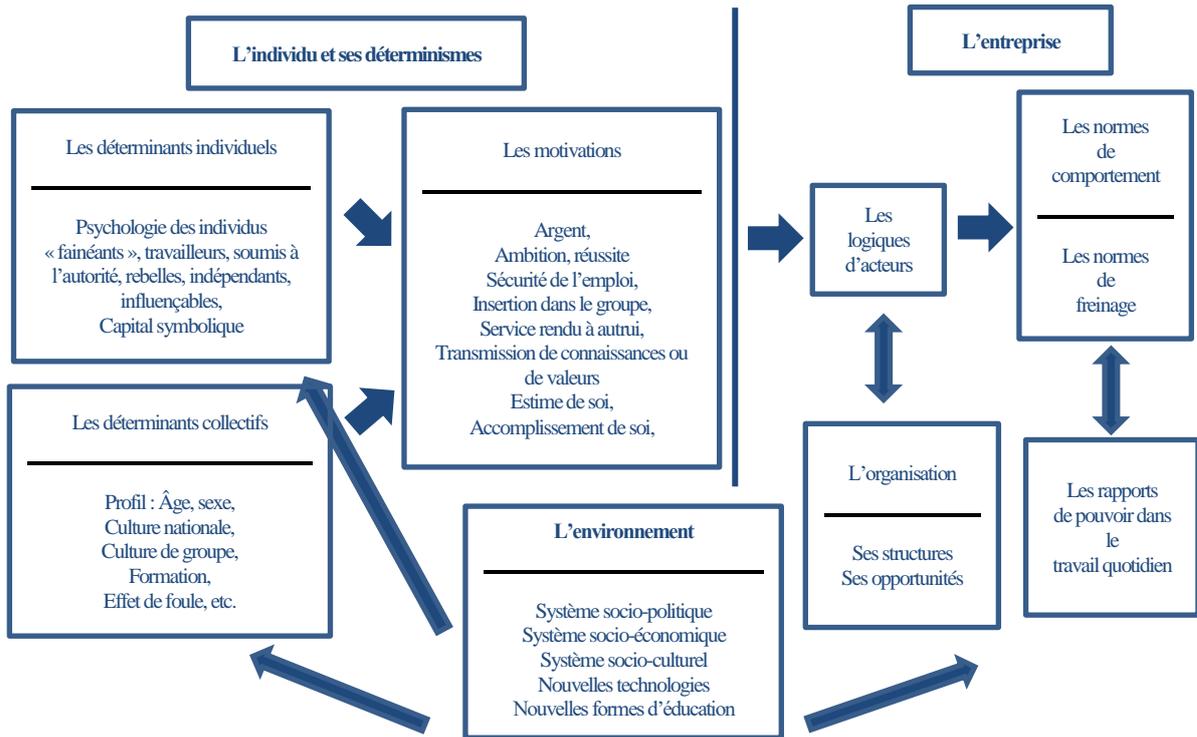
2- L'holisme explique nos actes selon un principe de « réalisme totalitaire » qui accorde une importance majeure aux structures sociales, en tant que facteur déterminant de notre comportement. Dans l'holisme, le fait étudié est envisagé et décrit dans sa totalité, et on considère que ce ne sont pas les parties additionnées qui causent l'ensemble, mais l'inverse : le tout détermine ce qui le compose. Par exemple, l'échec scolaire dépend de l'École et de son environnement, donc des conditions de fonctionnement du

⁶³ Définissons simplement le « narcissisme » comme une confusion, aux yeux d'un individu, entre son « moi » véritable et son « idéal du moi ».

système scolaire qui, elles-mêmes, dépendent du système économique et du système politique. D'après ce courant, les individus pourront avoir recours à tous les moyens pour être dans la « norme », qu'il s'agisse de méthodes légitimes (en intégrant une école de commerce, pour s'enrichir, par exemple, si la norme dans telle ou telle société est la richesse matérielle) ou illégitimes (en ayant recours au « banditisme » pour reprendre un terme employé par Bernoux) (*ibid.*). Les exemples directement en lien avec l'institution scolaire ne manquent pas. Citons la tendance à la soumission à l'autorité par l'acceptation collective de dominations considérées comme rationnelles légales. De plus, dans notre thèse, nous recherchons, au-delà des facteurs de l'échec scolaire propres à chaque élève, les facteurs de l'échec relatif du fonctionnement de l'institution scolaire. Par ailleurs, à partir de notre pratique, nous extrapolons et examinons l'influence de tous les facteurs environnementaux sur la réussite ou l'échec scolaire. Pour toutes ces raisons, nous nous situons également dans le paradigme de l'holisme, défendu par Marx dans sa critique du capitalisme (1867/2008), puis Durkheim, notamment dans *La Division du travail social* (1893/2004) ainsi que par Mauss (1925/2012). Notons que Bourdieu, pourtant considéré comme un sociologue holiste, s'insurge contre l'opposition stricte entre l'holisme et l'individualisme méthodologique. Selon lui, tout individu est « un être, un sujet collectif » avec « une tête collective et un langage collectif. » Il explique ce phénomène⁶⁴ par le fait que chaque être est « une société devenue individuelle, une société qui est individualisée par le fait qu'elle est portée par un corps, un corps qui est individuel (Bourdieu, 2002). »

3- Le modèle interactionniste pour lequel optent Bernoux Crozier et Friedberg conjugue les paradigmes précédents en privilégiant le premier puisque l'interactionnisme « met l'accent sur le fait que les comportements ne résultent pas de déterminismes, mais d'une intention stratégique de l'acteur (Bernoux, 1985/2014, p.37), en d'autres termes, de leurs motivations. » Sont mis en évidence, dans le schéma 19, les trois pôles qui influencent nos actions, selon le modèle interactionniste : à gauche, sont placés les déterminismes individuels avec 1- les déterminants individuels tels que la psychologie de l'individu ou son caractère, 2- les déterminants collectifs dont son sexe, son âge ou sa formation, et 3- les motivations qui peuvent être financières ou se rapporter au développement personnel ; à droite se retrouvent les facteurs entrepreneuriaux (l'organisation de la structure, les rapports au pouvoir et les logiques d'acteurs, les normes fixées par l'entreprise et les normes réactionnelles de freinage) ; au centre, figurent l'environnement et les paramètres qui le constituent - politiques, économiques, culturels ou technologiques ; les nouvelles formes d'éducation en font partie. En conformité avec notre posture pragmatique, nous suivons le point de vue de ces sociologues, en prenant en compte les facteurs holistiques tout en accordant toute leur place à ceux individuels et aux interactions qui en résultent.

⁶⁴ Lors d'un entretien avec un lycéen de première économique et sociale de Marseille, venu le rencontrer avec sa classe, au Collège de France, à Paris.



D'après des schémas de Bemoux (1985/2014, pp. 28 à 34) regroupés, avec certains éléments rajoutés par l'auteur de la Thèse

Figure 19 : Interactions des individus au sein d'une organisation telle que l'institution scolaire, selon le modèle interactionniste

5.2.4 *De l'observation directe aux observations indirecte et participante : des moyens qui se complètent*

Abordons les techniques et outils de recueil des données empiriques. Comme nous l'avons justifié et en conformité avec le paradigme pragmatique, nous mettons nos pas dans ceux de Granai (1967), Passeron (1995/2013 et 1996/2013) et Johnson (2007) qui invitent à multiplier les techniques et outils d'observation afin d'approfondir l'analyse du sujet et de réduire les erreurs d'interprétation. Aussi, aurons-nous recours aux observations directe, indirecte et participante. De Ketele et Roegiers (2015, p.11) définissent le recueil d'information comme un « processus organisé » qui permet de passer d'un niveau à un autre de connaissance ou de représentation d'une situation donnée « dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. »

L'observation directe, notre méthode principale

Sur le terrain, l'observation directe - observation désignée de la sorte parce que réalisée par visite *in situ* -, apparaît appropriée puisque notre enquête se fonde à la fois sur les pratiques de l'ensemble des membres de la communauté éducative (à recueillir par un examen attentif) et sur leurs représentations (à recueillir lors d'entretiens en face à face)⁶⁵. À ce propos, soyons conscients, grâce aux explications de Weber (1995, pp. 28-51) qu'il développe dans la partie intitulée « fondements méthodologiques », que les pratiques constituent des manifestations des représentations et que les relations sont étroites entre ces deux

⁶⁵ Selon *Le Grand Robert de la langue française*, les pratiques, du lat. *practice*, du grec *praktikos*, sont des activités volontaires visant des résultats concrets, positifs (par opposition à la théorie).

paramètres. De quoi s'agit-il et quel en est, pour nous, l'intérêt ? Selon Weber, les représentations sont des formes de connaissance qui sont élaborées par interprétation d'un vécu. Par suite, elles ont une influence directe sur nos actions puisque les ressentis et conceptions qui en résultent nous font adapter notre comportement et notre pratique à l'environnement dans lequel nous vivons. De la sorte, en recueillant les représentations et en observant les pratiques des enquêtés puis en mettant en relation ces données pour les analyser, nous pouvons nous rapprocher, indirectement, d'informations plus objectives concernant l'institution scolaire et son fonctionnement, ce qui est le but recherché.

Cependant, Dantier (2008, p.5) se réfère à Mauss (1925/2012) pour admettre que l'observation directe, « en mettant nécessairement le chercheur en relation personnelle et partielle avec un certain individu ou un certain groupe d'individus, [l'expose] à une erronée appréhension du social ayant la forme du subjectivisme psychologique et de l'individualisme (*ibid.*). » De plus, un enquêté se sentant observé peut modifier son attitude habituelle et occasionner des artéfacts dans les éléments récoltés ; lors d'entretiens, le même aléa peut se produire, augmentant les risques de distorsion déjà existants en raison de la part de subjectivité de l'enquêteur lui-même. Dantier prend appui sur son prédécesseur pour rappeler que c'est la réalité sociale globale, « le fait social total » qui doit toujours constituer l'objet d'étude ; en l'isolant pour l'étudier, il ne s'agit pas d'oublier qu'il fait partie d'un tout (*idem*). Effectivement, l'observation d'un phénomène, à elle seule, ne suffit pas à en détecter les motivations. Grawitz (2001/2009, p. 394) donne l'exemple de deux individus qui courent l'un derrière l'autre. On peut se demander si le premier fuit le second qui le poursuit ou si, au contraire, le premier entraîne le second dans une direction, avec le consentement des deux partenaires. Imaginons aussi des élèves particulièrement dissipés avec un enseignant dans une classe ; il peut s'agir d'une classe où un grand nombre d'entre eux pose des problèmes comportementaux permanents ou d'une classe habituellement calme et qui change de comportement face à cet enseignant aux pratiques peu adaptées.

Pour pallier ces inconvénients, l'interview revêt tout son intérêt, en levant les suppositions de l'enquêteur et en réduisant sa subjectivité. C'est la raison pour laquelle cet outil constitue, pour nous, un support majeur dans la récolte des données. À ce propos, De Ketele et Roegiers (2015) attirent notre attention sur la nécessité de toujours employer le terme d'interview au pluriel, lorsqu'on l'évoque en tant que méthode. En effet, des entretiens sont nécessairement multiples pour être significatifs. Ils donnent aux enquêtés la possibilité de s'exprimer et de s'expliquer sur leurs conceptions, pratiques et comportements, donc d'une part, sur des « faits objectifs » et d'autre part, sur leurs « représentations ». Les entretiens peuvent être individuels ou concerner un groupe (tel que les focus groupe-classe dans notre étude). Ils peuvent être de type semi-directif, c'est-à-dire comporter des questions ouvertes dont l'avantage est de

recueillir des informations plus authentiques et spontanées que lors de questions fermées. Il arrive qu'ils prennent une forme libre, soit volontairement soit lorsqu'un échange se produit sans préméditation ou qu'ils deviennent plus directifs soit par choix soit par nécessité, comme avec des élèves ayant un faible potentiel au niveau de l'abstraction et du langage. Spécifions que pour restreindre encore les inconvénients de l'observation directe, nous adopterons une attitude aussi neutre que nous pourrions et envisagerons les informations obtenues avec prudence, comme le préconisent des chercheurs dont Durkheim dans *Les Règles de la méthode sociologique* (1895/2017) ou encore De Ketele et Roegiers (2015, pp. 30-31) lorsqu'ils incitent à une réflexion épistémologique sur le recueil d'information. Par suite, même si l'observation directe n'est pas systématiquement indiquée en raison du risque de décalage entre le « réel » et ses représentations, elle semble, dans notre situation, la technique qui comporte le plus d'avantages.

L'observation indirecte, notre méthode additionnelle

Il résulte des mises en garde que nous venons d'énumérer qu'une observation indirecte des établissements scolaires et de leurs acteurs pourrait sembler, de premier abord, plus objective donc à privilégier. Dans notre cas, elle a d'ailleurs déjà débuté avec l'analyse des données bibliographiques et sitographiques dont nous avons rendu compte dans la première partie. Pour la suite de l'enquête, servent d'assise à cette technique des questionnaires et des documents iconographiques (tels que des photos prises par nos soins) et des documents textuels (brochures, organigrammes, projets d'établissements...) récoltés dans les établissements scolaires ou sur leurs sites Internet. Blanchet et Gotman (2007/2015, pp. 36-38) rappellent les différences entre les deux « démarches interlocutoires » que sont les entretiens et les questionnaires. Dans les premiers, on ne cherche pas à décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées tandis que les seconds exigent, surtout pour les questions fermées, soit une connaissance préliminaire du « monde de référence » soit qu'il n'y ait pas doute là-dessus (*idem*). Par suite, les entretiens révèlent la logique d'une action et différencient davantage les résultats *a posteriori*, alors que les questionnaires (notamment ceux à questions fermées) discriminent *a priori* par les choix qu'ils imposent (*idem*). Il découle de ces réflexions qu'à elle seule, l'observation indirecte nous ferait perdre un certain nombre d'éléments indispensables à notre raisonnement. Nous la retenons pourtant en raison de ses avantages : d'une part, elle est adaptée, ainsi que le rappellent Blanchet et Gorman, lorsqu'il s'agit d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité (*idem*). Or, c'est le recours à cet outil qui nous a ouvert l'accès à un échantillon plus important de l'ensemble de la communauté éducative et surtout des élèves. D'autre part, la triangulation qui peut résulter du croisement des résultats des entretiens et des questionnaires aide à affiner et approfondir les résultats des uns par ceux des autres. Il résulte de l'ensemble de notre raisonnement que nous appréhenderons les deux observations directe et indirecte de manière complémentaire.

L'apport d'une observation participante

En périphérie de l'enquête et de manière adjointe aux deux techniques que nous avons retenues, les résultats de deux observations participantes en milieu scolaire effectuées en tant que préenquête (et pour les besoins de notre Mémoire de recherche de Master), en février 2014 et entre septembre 2014 et mars 2015 viendront enrichir la discussion. Il en sera de même pour l'observation participante auprès de mes élèves vus en cours individuels. Ce procédé qui engage le chercheur en tant qu'acteur dans sa propre enquête peut paraître manquer d'objectivité étant donné la difficulté à prendre du recul et de faire preuve d'impartialité face aux situations qu'on est en train soi-même d'expérimenter. Mais l'évaluation des effets des interactions entre l'enquêteur et les différents protagonistes enquêtés présente un intérêt vu que l'analyse progressive qui en résulte est l'opportunité d'envisager, au fur et à mesure des expériences et en fonction de leur efficacité, des alternatives possibles. En fait, Bourdieu (2003, pp. 44) emploie l'expression d'«objectivation participante» pour mettre le doigt sur le fait qu'une telle démarche a pour objet d'explorer non «l'expérience vécue» du sujet connaissant mais plutôt les effets et limites de cette connaissance.

5.3 Le choix d'un terrain bipolaire

Des collèges homologués-partenaires (au Liban) aux institutions sous contrat d'association avec l'État (en France) : des établissements comparables

Attelons-nous à identifier et à justifier le terrain d'enquête. Bien que le dispositif appelé vie scolaire tel que conçu et pratiqué en France soit propre au système éducatif de ce pays, les rapports des acteurs éducatifs avec les élèves demeurent fondamentalement universels. C'est pourquoi notre intérêt pour les modalités selon lesquelles ce dispositif est construit et adapté dans un autre pays francophone paraît légitime. Le choix du Liban se justifie par plusieurs raisons. D'abord, ce pays a été sous mandat français jusqu'à son indépendance en 1943 et le système éducatif français continue à y être largement reconnu comme une référence. Ensuite, les deux tiers des élèves y fréquentent l'École privée, comme l'indiquent les chiffres publiés par l'Institut Français du Proche-Orient [ifpo] qui fait partie du réseau du Centre de Recherche Français à l'Étranger [IFRE], citant une étude du sociologue et docteur en Sciences de l'éducation de la Sorbonne Adnane El Amine. Ce dénombrement montre que « la proportion des élèves scolarisés dans le système public se réduit d'année en année », passant « de 39 % en 2000-2001[...] à 29,5 % en 2010-2011⁶⁶. » Si l'on ajoute qu'aucun établissement public n'est homologué par l'AEFE, notre choix d'établissements privés homologués-partenaires s'en trouve doublement justifié. En outre, le Liban est le pays d'origine de l'auteure qui y a effectué ses études. De plus, bon nombre d'élèves suivis, par elle, en cours individuels extrascolaires sont binationaux, franco-libanais. Ainsi, le double point de vue de chercheuse en même temps qu'acteur éducatif, en plus de la double nationalité, favorise une

⁶⁶ Les Carnets de l'ifpo : *Liban, « misère » de l'école publique*, 2016.

situation comparative. Par conséquent, ce point de vue original nous donne la possibilité 1- d'enrichir notre pensée et nos connaissances par les représentations que se font des acteurs éducatifs de ce pays par rapport au dispositif de la vie scolaire tel qu'il est mis en place dans leur établissement ; 2- de découvrir, décrire et expliquer les modalités d'application de notre objet d'étude dans les deux pays et de comparer ses effets sur la réussite scolaire et le développement personnel des élèves ; 3- de mettre en exergue, ici et là, des spécificités propres et des ouvertures au changement, lesquelles, utilisées à bon escient, permettront la mise en place de notre projet de dispositif de synthèse.

Précisons, à ce propos, que le pays du Cèdre se distingue par une existence relativement récente de la vie scolaire au sens où l'entendent les textes en France. Indépendamment du dispositif en soi, le caractère assez récent de la vie scolaire vient du fait que, pendant la guerre dite civile de 1975- 1990, si les établissements scolaires situés dans des zones dangereuses, ont, pour la plupart d'entre eux, réussi à maintenir un certain niveau permettant à leurs élèves d'accéder, avec succès, aux universités locales et étrangères, il leur était très difficile de faire cas de ce qui n'était pas purement académique. En effet, la priorité consistait alors à terminer les programmes et présenter les examens, en particulier les examens officiels, en temps utile ; les loisirs et activités extrascolaires sportives et artistiques étaient sacrifiés, parfois même au profit des seules matières fondamentales. Ainsi, lorsqu'un choix était à faire pour assurer l'avenir des enfants et adolescents libanais, priorité était accordée à l'essentiel - soit, d'après les critères retenus, à la seule réussite scolaire. De la sorte, il n'était pas question d'envisager les établissements scolaires comme lieux de vie, étant donné que les élèves y passaient le moins de temps possible. Par suite, nous remarquons qu'au Liban comme en France, l'importance accordée aux études est primordiale depuis toujours, et plus encore avec l'augmentation de la précarité politique, économique et sociale dans ces deux pays (toutes proportions gardées) et que les parents sont prêts à tous les sacrifices pour donner à leurs enfants une instruction digne de ce nom. Pour toutes ces raisons, de la même façon que nous nous y intéressons en France, il nous a paru opportun de nous pencher sur les priorités actuelles des établissements scolaires, des élèves et de leurs familles, au Liban, afin de détecter si la question du développement personnel allié à la réussite scolaire fait aujourd'hui partie des préoccupations ou si les enjeux se situent toujours ailleurs. Ajoutons pour ce qui est du Liban, qu'il n'est nulle part stipulé qu'un établissement homologué doive strictement adapter l'ensemble du dispositif de la vie scolaire à celui des collèges de l'Hexagone. Par ailleurs, l'administration de l'École de ce pays est décentralisée. Il n'existe pas de système étatique d'inspection académique. Secondant les chefs d'établissement, ce sont des enseignants coordonnateurs ou coordinateurs, nommés par le chef d'établissement, qui en font office, au côté d'autres tâches de gestion des enseignements qui leur sont confiées (plus de détails p.270). De plus, un champ de liberté important est laissé aux chefs d'établissement dans la gestion de leur institution : en particulier, la forme que peut

prendre la vie scolaire est propre à chaque collège. Nous avons dénombré trente-cinq (35) établissements homologués partenaires répartis sur tout le territoire. Ils accueillent à la rentrée 2017, 46 204 élèves (dont moins de 5% sont français)⁶⁷. Or, étant donné que nos connaissances du terrain, en France, sont relatives à Paris et sa proche banlieue, nous circonscrivons notre enquête, au Liban, à la capitale libanaise et, quand cela se justifie, à ses stricts environs (notamment la région administrative de Baabda). D'après la même source, le nombre de collèges privés, francophones, d'enseignement général, homologués par le ministère français de l'Éducation nationale dans Beyrouth *intramuros* se réduit à six (6) et à onze (11) si l'on inclut la région de Baabda.

À Paris où se place notre terrain complémentaire, pour rester en adéquation avec notre terrain principal, nous nous sommes centrée sur des collèges privés, d'enseignement général, sous contrat d'association avec l'État. Effectivement, comme son homologue au Liban, l'enseignement catholique, en France, accueille de plus en plus d'élèves issus d'horizons religieux différents et le fonctionnement de ses établissements se rapproche au plus près de celui des collèges sélectionnés à Beyrouth : quarante-trois (43) établissements ont été répertoriés, selon l'annuaire des établissements catholiques de Paris⁶⁸, avec un peu moins de vingt-quatre mille (24 000) collégiens inscrits à la rentrée 2014,⁶⁹ soit environ le quart des collégiens parisiens⁷⁰. Comme nous l'avons noté pour le Liban, rappelons la possibilité, pour un collège, en France, de conserver son caractère spécifique : la définition qu'il donne de la vie scolaire dans son règlement intérieur et la place qu'il lui octroie dans son projet d'établissement en sont des illustrations. De la sorte, les établissements scolaires sous contrat, en ce qui concerne la vie scolaire, ont la possibilité d'exprimer une identité propre en fonction de leurs motivations propres, tout en se conformant strictement aux recommandations académiques de l'État. Remémorons-nous également que le poste de responsable de vie scolaire dépend du chef d'établissement, ce qui concède aux collèges une certaine autonomie, y tolérant certains aménagements. Une telle marge de manœuvre n'est pas incompatible avec des critères d'inspection des enseignants liés à la fois au respect du programme officiel, à l'application des modes de transmission exigés par les textes réglementaires et à l'existence d'une inspection particulière aux cadres d'éducation. Enfin, concluons la justification de notre terrain en constatant que les caractéristiques communes aux institutions sélectionnées dans les deux pays rendent possible leur comparaison

Du milieu socioculturel supérieur à celui moyen - inférieur : une diversité du public accueilli

Un autre critère est entré en considération dans la sélection du terrain, le milieu socioculturel majoritaire des élèves. Dans ce but, nous avons constitué trois catégories d'établissements, correspondant

⁶⁷ <https://lb.ambafrance.org/Reseau-des-etablissements-a-programmes-francais-au-Liban>

⁶⁸ www.ec75.org/documents/annuaireecparis.pdf

⁶⁹ Les chiffres clés de l'enseignement catholique, 2014-2015

⁷⁰ L'Académie de Paris en chiffres, 2013-2014

aux trois classes de milieux socioculturels que nous avons définies : supérieur, moyen à supérieur, moyen à inférieur. Comme le confirmera notre enquête, une telle catégorisation se justifie par l'influence du milieu sur l'organisation des collèges et les priorités qui en résultent : réussite scolaire ? développement personnel ? dispositif d'orientation ? dispositifs de loisirs ? etc. Bourdieu et Passeron (1964 et 1970) ont étudié le principe de « l'école conservatrice », et Bourdieu (1966) a détaillé les causes des inégalités des jeunes face aux établissements scolaires et à la culture. Oeuvarard (1979) arrive à la même conclusion une décennie plus tard et met en évidence la dissimulation de la sélection sociale. Pour elle, malgré la démocratisation de l'école, la conjonction des retards scolaires avec une tendance à la relégation des élèves issus de milieux défavorisés dans des filières dépréciées entraîne une sélection implicite, perpétuant et légitimant les inégalités. Plus récemment, Brocchioli et Sinthon (2011/ en ligne 2015) admettent l'existence de ces inégalités mais ils prennent du recul à la fois face aux interprétations s'appuyant sur « l'auto-sélection » exercée par les familles, ainsi que face aux théories des années 1960-70 basées sur la « sur-sélection » (*ibid.*, paragr.9) ou à celles des années 1980-90 reposant sur la « sous-sélection » (*ibid.*, paragr.13), toutes deux pratiquées par les institutions scolaires. Afin de corriger le tir, ils intègrent, dans leur raisonnement, le constat de la croissance des « inégalités sociales de performance » en cours de scolarité⁷¹. Effectivement, pour ces chercheurs, les élèves dont les acquis sont proches à l'entrée en sixième font face à des risques d'échec ultérieur très inégaux selon le capital scolaire familial (*ibid.*, paragr. 22) et « ces inégalités se manifestent à la fois au niveau des performances, des retards, des interruptions d'études et des résultats aux examens des élèves des différents milieux (*ibid.*, paragr.32). »

Un échantillon sélectionné à quatre niveaux

Variables et indicateurs définis, un premier échantillonnage stratifié a été effectué à quatre niveaux : 1- au niveau des institutions de façon à obtenir une représentativité égale des milieux socio-culturels sélectionnés ; 2- au niveau du cycle 4 en raison de l'importance du rôle du cadre d'éducation au collège ; 3- au niveau des classes, en se focalisant sur les 4^e et 3^e pour des motifs de contraintes techniques ; 4- au niveau de la communauté éducative en tenant compte des huit catégories que nous y avons distinguées.

Une représentativité des établissements conforme aux trois catégories de milieux socio-culturels considérées

Dans notre terrain principal (Beyrouth *intramuros*), vu que six établissements correspondent à la population « parent », nous sommes partie de ce nombre d'institutions à enquêter puis avons procédé à leur répartition pour tenter d'arriver à une représentativité équivalente des milieux socioculturels. Nous nous sommes alors retrouvée avec deux établissements (a,b) de la catégorie moyen à supérieur, un seul (c) de la catégorie moyen à inférieur et trois (d,e,f) de la catégorie supérieur. Par suite, après avoir sélectionné d'office « a », « b » et « c », il a été nécessaire d'effectuer des réajustements. En effet, 1- Après une

⁷¹ La sur-sélection est évoquée par des auteurs comme Girard et Bastide (1969, p. 231). La sous-sélection est défendue par des chercheurs comme Convert et Pinet (1989, p. 213).

acceptation de principe, le collège « b » a finalement refusé l'accès à notre recherche sans justification. En conséquence, afin de compléter l'échantillon, nous avons dû choisir un collège de substitution de la même catégorie moyen à supérieur, à Baabda, comme initialement prévu. Sur les cinq établissements possibles, nous avons sélectionné « i » étant donné qu'il fait partie du même groupe scolaire que « c » : l'avantage sera de comparer les caractéristiques de deux structures appartenant à un même groupe scolaire mais scolarisant des élèves de milieux socioculturels différents. Un autre avantage est qu'au moment de la discussion des résultats dans la Partie III, des données recueillies en février 2014 dans un collège du même groupe que « c » et « i », non homologué et scolarisant des élèves de milieu « moyen à inférieur » apporteront des éléments complémentaires à notre recherche. Par ailleurs, nous avons décidé de tenter de comprendre les raisons de l'obstruction décidée par « b », les causes possibles pouvant être en rapport avec notre objet de recherche. En effet, je suis une ancienne de ce collège et mes relations avec l'ancienne direction ont toujours été excellentes. En outre, au cours des quatre ou cinq années précédentes, plus de soixante enseignants et acteurs éducatifs ont quitté cet établissement. Une solution a été d'effectuer une enquête partielle, avec des acteurs éducatifs qui ont accepté de nous en parler en entretiens ou de répondre aux questionnaires. 2- Le milieu moyen à inférieur étant représenté uniquement par « c », l'adjonction d'une institution ne faisant pas partie de l'échantillon parent était nécessaire. Le choix s'est porté sur le collège « h » situé à Beyrouth *intramuros*, affilié à un collège homologué partenaire et partageant avec lui une grande partie de l'équipe de direction, dont le chef d'établissement, le Vice-recteur et les enseignants « coordonnateurs ». 3- Par conséquent, pour la catégorie socioculturelle supérieure, il a fallu nécessairement sélectionner le collège « g » auquel est affilié « h ». Cette structure anciennement établie à Beyrouth pendant soixante-quinze ans a délocalisé ses locaux à Baabda dans les années cinquante. Le deuxième collège, « d », de cette catégorie a été sélectionné de manière aléatoire parmi les trois établissements possibles.

Tableau 3 : Présentation du terrain principal

Terrain principal		
Niveau socioculturel majoritaire du public accueilli	Collèges sélectionnés	Remarques et ajustements de l'échantillon
Moyen à supérieur	a et b + i	« a » et « b » sélectionnés d'office. Après acceptation de principe, refus de l'étude de terrain par « b ». Nécessité d'enquêter sur les causes possibles du refus, celles-ci pouvant être en rapport avec notre objet de recherche. « i », équivalent à « b » et situé à Baabda, rajouté pour équilibrer le panel
Moyen à inférieur	c + h	« c » sélectionné d'office. Un seul collège correspond au profil moyen à inférieur donc nécessité d'ajustement de l'échantillon. Rajout du collège « h » situé à Beyrouth affilié au collège « g » situé à Baabda
Supérieur	d et g	« g » sélectionné d'office pour la raison ci-dessus. Choix aléatoire du collège « d », parmi les trois établissements restants
Supérieur	e et f	Non étudiés
Collège beyrouthin à traiter lors de la discussion des résultats		
Moyen à inférieur		Collège de la banlieue de Beyrouth non homologué, faisant partie du même groupe scolaire que « c » et « i »



- a- Collège des Saints Cœurs - Sioufi
- b- Collège Notre Dame de Nazareth – Achrafieh (N..D..N.)
- c- Collège La Sagesse - Achrafieh
- d- Collège Louise Wegmann – Badaro (CLW)
- e- Collège international français Elite
- f- Collège international : I.C. « section française »
- g- Collège Notre Dame de Jamhour – Baabda (N.D.J.)
- h- Collège Saint Grégoire – Achrafieh (affilié au collège homologué « g »)
- i- Collège La Sagesse Saint Jean - Brasilia - Baabda

Photo personnelle prise dans le hall d'un établissement homologué partenaire

Figure 20 : Dans le terrain principal⁷², aperçu de la répartition des collèges⁷³ beyrouthins francophones, d'enseignement général, privés homologués-partenaires (a, b, c, d, e, f) et des collèges ayant permis l'ajustement de l'échantillon (g, h, i)

Pour sélectionner l'institution parisienne du terrain complémentaire, le parc des collèges catholiques privés parisiens étant très large, nous avons pu effectuer un choix non aléatoire, sans risque de distorsion de notre étude. Comme déjà précisé, le collège qui fera l'objet d'une exploration approfondie présente l'avantage d'avoir été, de septembre 2014 à mars 2015, au centre d'une observation participante au cours de laquelle nous avons tenté de nous comporter en synthétiseur éducatif auprès de dix collégiens en situation de pré-décrochage. Cette expérimentation constitue un atout en alimentant les données de la pré-enquête : étant donné qu'elle a abouti à des résultats significatifs au niveau du comportement et des notes de ces élèves, son intégration à la thèse était indispensable pour affiner la direction de notre recherche. L'établissement en question appartient à la catégorie milieu moyen à inférieur. Il fait partie d'un groupe scolaire allant de la maternelle au Lycée, réparti sur deux sites. 20 % à 25 % de boursiers fréquentent cette institution qui compte quarante enseignants pour les niveaux de 4^{ème}, 3^{ème}, avec six classes et 180 élèves par niveau. Un directeur supplée le chef d'établissement pour le collège, aidé par un directeur adjoint en charge de la « vie scolaire » et une directrice adjointe en charge de l'orientation et de l'inclusion ; une enseignante - documentaliste, une psychologue scolaire et une infirmière complètent cette équipe. Nous les avons tous rencontrés, en plus d'enseignants et membres de la vie scolaire.

⁷² Une illustration en format A4, consultable en annexes, p.7, offre une meilleure lisibilité. Cette figure donne une idée générale de la répartition des établissements concernés, au Liban.

⁷³ Rappelons qu'au Liban, un Collège est plus largement synonyme d'établissement scolaire. Il ne se limite pas au cycle 4.

Sur un autre plan, une autre observation participante dans le cadre d'un suivi individualisé que j'assure depuis plus de quinze ans auprès d'élèves et de leurs familles a également abouti à des résultats intéressants pour notre étude, vu que j'y ai aussi tenté une synthèse éducative : en effet, le décroisement des matières, l'association éducation et enseignement, le travail de conseil auprès des familles ont abouti, en plus de l'amélioration des résultats scolaires à un apaisement des relations familiales et au développement personnel des jeunes. C'est pourquoi le cas d'une quinzaine d'élèves scolarisés dans plus de dix (10) collèges parisiens et de proche banlieue apportera un éclairage sur des représentations et pratiques en lien avec notre sujet. Il nous renseignera aussi indirectement et subsidiairement sur la diversité des facettes d'établissements situés dans six arrondissements parisiens. Nous ferons également état, de nos observations effectuées en février-mars et mai 2015 respectivement dans deux institutions parisiennes appartenant l'une à la catégorie « supérieur » et l'autre à celle « moyen à supérieur ». De manière annexe, le fonctionnement d'un troisième collège parisien (de la catégorie « supérieur ») sera vu à travers le regard d'un de ses enseignants. Nous avons trouvé opportun d'inclure ces données à notre exploration, étant donné l'originalité qui en ressort par rapport aux autres établissements étudiés. Précisons que l'ensemble de ces collèges a également constitué une ressource en tant que pré-enquête. Remarquons aussi que pour l'ensemble de l'enquête parisienne, discussion comprise, des structures des quatre coins cardinaux de Paris seront représentées.

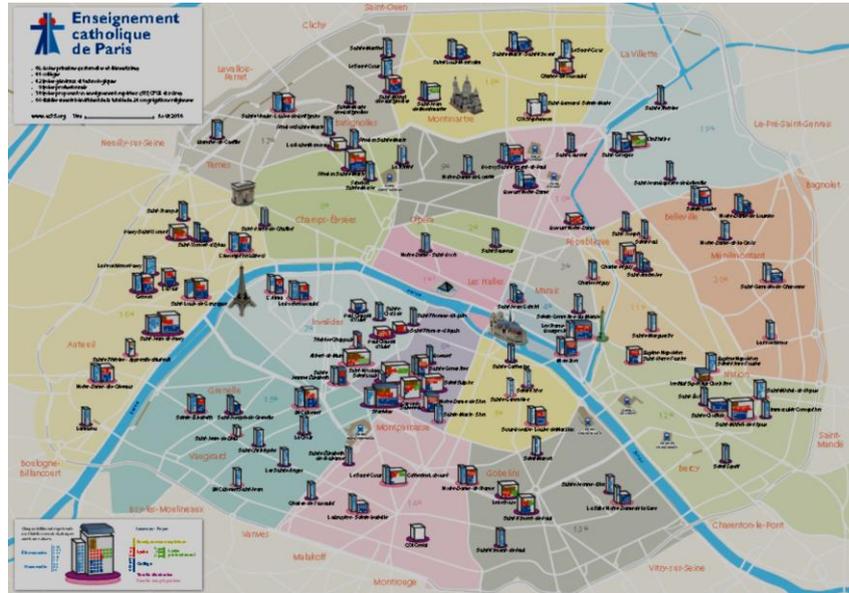
Tableau 4 : Présentation du terrain complémentaire

Terrain complémentaire	
Milieu socio-culturel majoritaire	Collège parisien à traiter et son arrondissement
Moyen à inférieur	XVIIIe
	Autres collèges parisiens (et leurs arrondissements) à traiter lors de la discussion des résultats
Moyen à supérieur (Collège)	XIIIe
Supérieur (Collège-Lycée)	VIIIe
Supérieur (Collège-Lycée)	IVe
Milieus diversifiés (élèves suivis en cours individualisés)	15 élèves issus de plus de 10 établissements scolaires différents répartis sur les IVe, Ve, VIe, VIIe, XVe et XVIe arrondissements de Paris et de proches banlieues

Tableau 5 : Récapitulatif des établissements dans les deux pôles du terrain d'enquête

	Terrain d'enquête principal	Terrain complémentaire
	Collèges beyrouthins sélectionnés	Collèges parisiens sélectionnés
Milieu socioculturel moyen à inférieur	2	1
Milieu socioculturel moyen à supérieur	2	
Milieu socioculturel supérieur	2	
Pour la partie « discussion des résultats » : Collèges sélectionnés et	2 Le collège « b » qui a refusé l'accès à l'enquête Un collège étudié en pré-enquête, non homologué mais faisant partie du même groupe que « c » et « i »	3 Le même collège parisien sélectionné étudié en pré-enquête par une observation participante et trois collèges étudiés en pré-enquête, de

Élèves suivis en individualité hors cadre scolaire		façon périphérique et à des degrés différents : un de la catégorie « moyen plus » et deux de la catégorie « supérieur »
		15 élèves issus de 10 établissements scolaires parisiens différents
Total collèges considérés pour l'enquête	6	1
Total des collèges considérés pour l'enquête et la discussion	8	4 dont 1 étudié à deux reprises (+ 10 indirectement observés)



Source : www.ec75.org-recherche

Figure 21 : Dans le terrain complémentaire, aperçu de la répartition des collèges parisiens privés, catholiques, conventionnés⁷⁴

Le collège : un cycle où le rôle du cadre d'éducation est primordial

Trois facteurs principaux nous ont orientée vers le cycle collège ou cycle 4 ou cycle complémentaire. 1- Dans cette entité qui comprend les classes de 5^e, 4^e et 3^e - avec une classe charnière avec le primaire, la 6^e, aujourd'hui comprise dans le cycle 3 -, le rôle du cadre d'éducation, responsable du dispositif de la vie scolaire est primordial étant donné que les adolescents ont autant besoin d'être éduqués qu'enseignés. 2- Notre observation participante entre septembre 2014 et mars 2015 mérite de trouver, dans le cadre plus large de notre thèse, comme nous l'avons justifié, un aboutissement plus achevé. 3- La proportion de collégiens suivis, par nos soins, en cours individualisés et pour lesquels une prise en charge unitaire a été nécessaire, bien au-delà du comblement des lacunes en connaissances scolaires, est très importante.

La centration sur les classes de 4^e et de 3^e : une nécessité des contraintes du terrain

Pourquoi nous être centrée ensuite sur les niveaux de 4^e et de 3^e tandis que la difficulté d'accès au chercheur est accrue par la préparation du brevet des collèges ? C'est une raison purement technique qui nous a portée à resserrer plus particulièrement (et autant que possible) notre étude sur ces niveaux : dans

⁷⁴ Un plan en format A4, consultable en annexes, p.9, offre une meilleure lisibilité.

notre échantillon, un des collèges de Beyrouth, le CLW ne scolarise les élèves, dans son site de la capitale qu'à partir de la classe de 4^e. Aussi, dans un but d'harmonisation de l'échantillon de l'enquête, cet élément écarte la classe de 5^e pourtant plus accessible au chercheur, vu l'absence de l'enjeu d'un examen officiel.

La prise en compte de la communauté éducative en cohérence avec l'orientation de la recherche

Étant donné que le but de notre étude est de montrer l'intérêt d'une unification des établissements scolaires par une coopération de la communauté éducative au sein d'un dispositif de synthèse, il apparaît nécessaire de s'intéresser à l'ensemble de ces partenaires, lors de l'enquête, tout en étant conscients que la difficulté en sera démultipliée. Nos interlocuteurs principaux sont le chef d'établissement, le personnel de direction (dont le cadre d'éducation), les membres de la vie scolaire et les élèves puisque ces acteurs sont au centre du dispositif. Secondairement, interviennent les services complémentaires, les services administratifs et les parents dont les représentations apportent un autre éclairage sur le fonctionnement des établissements. En raison de leur taille, l'échantillon a été stabilisé sur Saint Grégoire et le CLW. Dans ces deux collèges, nous avons ciblé l'ensemble de la population des interlocuteurs principaux par les questionnaires.

Tableau 6 : Sélection de l'échantillon par établissement pour les entretiens et les questionnaires

	Nombre total en lien avec les 4 ^e 3 ^e par établissement	Nombre théorique d'entretiens « E » par établissement	Nombre théorique de questionnaires « Q » par établissement
Interlocuteurs principaux			
Chef d'établissement	1	1	1 si pas d'entretien
Personnel de direction Vice-recteur, directeur collège, responsable pédagogique, directeur adjoint, cadre d'éducation, responsable élèves en difficulté...	4	2 à 4	2 à 4
Enseignants	20 ⁷⁵	8 à 10	20
Membres vie scolaire responsables vie scolaire, éducateurs, animateurs, surveillants	4	2	4
Élèves	160	1 groupe classe	110
Total des interlocuteurs principaux par établissement	29+160=189	13 à 15 et un groupe classe	29+110=137
Interlocuteurs complémentaires			
Services complémentaires, services administratifs et services d'entretien Infirmière, documentaliste, orthophoniste, psychologue, responsable loisirs, secrétaire, comptable, personnel informatique, d'intendance	5 à 10 personnels de ces services, en tant que membres de la communauté éducative, enquêtés soit en entretiens soit par questionnaires, soit en entretiens et questionnaires		
Parents ou foyers	18 parents représentatifs ou à défaut, selon les possibilités du collège, 9 ou 6 Nombre choisi par pragmatisme suite aux entretiens menés avec les responsables des collèges qui ont tous, sans exception, montré de grandes réserves et exclu la possibilité de diffuser les questionnaires à grande échelle		

⁷⁵ Dans les autres structures étudiées, le nombre d'enseignants est respectivement de 22, 24, 33, 40 et 45. Celui des élèves peut atteindre 450 dans le plus grand des établissements étudiés. Le nombre de questionnaires pour trois classes par niveau y sera 156 au lieu de 110.

Pour les entretiens, la totalité du personnel de direction et au moins la moitié des membres de la vie scolaire et des enseignants ont été sollicités. Nous avons veillé à demander, dans un guide des « entretiens, observation de classe et questionnaires », une diversification des profils des enseignants, avec des critères relatifs au genre, à l'âge, à l'ancienneté et aux matières enseignées. Par suite, à ce niveau, nous nous situons dans une configuration probabiliste⁷⁶ avec un échantillon stratifié et, pour les enseignants, stratifié et par quotas. Il ressort de notre raisonnement un échantillon comprenant, pour chaque institution, en tant qu'interlocuteurs principaux : le chef d'établissement, 4 personnels de direction, 20 enseignants, 4 membres de la vie scolaire, 100 élèves minimum soit trois classes de chaque niveau. Les interlocuteurs complémentaires seront au nombre de 5 à 10 en fonction de la taille des structures auxquels s'ajoute un échantillon représentatif de 18 parents ou au moins six à neuf en cas de réticences du chef d'établissement à inclure cette catégorie de la communauté éducative dans les enquêtes. Il s'ensuit un nombre total par établissement d'une vingtaine d'adultes à rencontrer en entretiens et une quarantaine à cibler par des questionnaires.

5.4 Le choix des techniques de recueil des données et d'analyse de contenu

Les hypothèses, le terrain d'enquête et la démarche avec ses outils ayant été déterminés, le moment est venu de décrire l'opérationnalisation de l'étude. Cette étape consiste à définir les variables contenues dans les hypothèses et leurs relations, leurs indicateurs, l'échantillon à prospector et ses instruments de mesure. Elle a, en outre, pour objet, de présenter la mise en place de l'observation et l'élaboration des entretiens et des questionnaires. Elle comporte aussi les techniques prévues pour le dépouillement, le traitement et la crédibilité des résultats. Elle précise, enfin, le positionnement éthique et les limites de la recherche. Dans le terrain principal, en plus d'un voyage de 10 jours à Beyrouth en février 2014⁷⁷, cinq autres déplacements d'une semaine chacun ont été entrepris en février, avril, novembre, décembre 2016 et février 2017 pour l'enquête proprement dite. Ainsi, 10 jours d'observation pour la pré-enquête et 20 jours pour l'enquête nous ont fait assurer près de 150 heures de présence dans les établissements. Dans le terrain complémentaire, pour la pré-enquête, quatre semaines d'observation nous font comptabiliser 160 heures de présence dans les collèges, auxquelles s'ajoutent les six mois d'observation participante avec 20 heures de présence par semaine ce qui totalise plus de 400 heures. Pour ce qui est des entretiens, une soixantaine d'heures ont été requises afin de s'adapter aux emplois du temps, humeurs et contraintes des enquêtés. En tout, 45 heures d'enregistrement par dictaphone ont été réalisées sans compter la rédaction des comptes rendus d'entretiens non enregistrés. Ainsi, plus de 700 heures ont

⁷⁶ Selon *Le Grand Robert de la langue française*, qui utilise la notion de probabilité, qui s'appuie sur la théorie des probabilités, qui est fondé sur le calcul des probabilités.

⁷⁷ Rappelons que c'était dans le cadre de l'enquête pour notre Mémoire de recherche de Master, elle-même pré-enquête de la thèse.

été nécessaires pour mener nos observations et entretiens, sans compter l'observation participante avec les élèves suivis en individualité et le dépouillement des données. L'intégralité des entretiens a été retranscrite manuellement sur 965 pages, ce qui a réclamé des semaines de travail. Quant aux plus de 2500 pages de questionnaires, elles ont également nécessité des semaines d'une retranscription « à plat » ininterrompue. Il en a résulté une totale imprégnation de la chercheuse dans le milieu enquêté ce qui est avantageux pour une méthode explicative interprétative.

Tableau 7 : Diversité des méthodes et outils de l'enquête et de la préenquête

Enquête dans le terrain principal et le terrain complémentaire			
La même démarche et les mêmes outils de recueil des données sont valables pour les trois hypothèses			
Méthode	Instruments	Public concerné	Établissements
Observation directe	Visites de classe	Enseignants, élèves	P1, B2, B5, B6
	Focus groupe	Élèves	P1, B2, B3, B5, B6
	Entretien collectif (car refus entretiens individuels)	Chef d'établissement, responsables de cycle, responsables pédagogiques	B1
	Entretiens individuels	Chef d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et services complémentaires	P1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
Observation directe (complémentaire à l'enquête)	Visites de classe	Enseignants, élèves	P2, P3, B8
	Compte-rendu d'entretiens	Chef d'établissement, directeurs, vie scolaire	P2, P3, B8
	Entretien	Enseignant	P4
Observation indirecte	Questionnaires	Chef d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et complémentaires, parents, élèves	P1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
	Fiche d'observation	Responsable organisation de l'enquête	P1, B2, B3, B4, B5, B6
	Documents textuels et iconographiques	Documents à l'usage de la communauté éducative (photos personnelles, recherches personnelles par Internet ou documents confiés à la chercheuse par des responsables scolaire)	P1, P2, P3, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
	Organigrammes, projets d'établissement		P1, P2, P3, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
Observation participante	1- Cours individuels 2- Projet de groupe d'élèves en situation de décrochage pour tenter approche du dispositif de synthèse	Élèves + Chef d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et complémentaires	P1
Observation participante (complémentaire à l'enquête)	Cours individuels, Formation d'enseignants	Élèves, parents, Élèves, enseignante	Hors cadre scolaire B8

Pour préparer l'observation, une fiche explicative du déroulement de l'enquête a été adressée à toutes les institutions enquêtées. Elle comprend des précisions pour les entretiens (durée, qualité et nombre d'enquêtés à cibler, avec le détail pour le focus groupe), les modalités souhaitées pour l'administration des questionnaires et la qualité et le nombre d'enquêtés concernés par ceux-ci⁷⁸. En outre, une « fiche établissement⁷⁹ » a été confiée, soit le premier jour de chaque enquête soit préalablement, par mail à notre

⁷⁸ Cette fiche intitulée « entretiens, observation de classe et questionnaires » est consultable en annexes, p.10.

⁷⁹ La « fiche établissement » est consultable en annexes, p.12.

interlocuteur attiré dans chaque institution. Elle comporte des demandes d'informations structurelles telles que la situation géographique, le nombre total d'élèves dans l'établissement et au collège, le nombre de classes par niveau de la 6^e à la 3^e, le nombre total d'enseignants pour ces niveaux et plus spécifiquement pour les 4^e et 3^e, le nombre de postes de coordinateurs, le nombre de niveaux de classes et le nombre d'élèves par coordinateur, le nombre d'éducateurs et de surveillants de la 6^e à la 3^e, le titre du responsable de la vie scolaire, les autres postes d'encadrement direct, donc liés l'accompagnement éducatif, et l'existence éventuelle de comités de parents, d'enseignants ou d'anciens. Les réponses à ces points seront mises en relation avec les indicateurs des variables V-2, V-3.2, V-3.3, V-4 et V-5 (Cf. p.112, 113) et le tableau variables et indicateurs (p.114 et en annexes, pp.15 à 19).

La phase préparatoire à l'enquête : une observation participante et sa complémentation par des entretiens et questionnaires évaluatifs

Lors de la phase préparatoire de l'enquête, l'observation participante s'est révélée d'une grande efficacité. Puisqu'elle a constitué le point de départ de toutes nos interrogations et qu'elle a contribué à inspirer les hypothèses, en faire abstraction serait une erreur méthodologique, d'autant plus qu'elle a aussi servi à tester ne fût-ce que très partiellement l'ébauche d'une synthèse éducative. Ainsi que nous l'avons précisé dès l'introduction, c'est en étant partie prenante dans la reconstruction des connaissances de jeunes en difficulté et en agissant efficacement sur leur développement personnel que je me suis rendue compte, d'une part, à quel point l'épanouissement, la confiance en soi et la motivation avaient une incidence sur les progrès scolaires et, d'autre part, que le système scolaire souffrait d'incomplétudes à ce niveau. Cette phase préparatoire à l'enquête s'est déroulée en trois phases : deux, dans le cadre scolaire, d'inégale durée (deux semaines et six mois) dans les niveaux de 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} et une, sur le long terme, avec des élèves hors de l'école, en cours individuels. Étant donné qu'à la fin de la session de six mois au collège, les adolescents ont répondu à un questionnaire simple pour donner leur avis sur le projet que j'ai mené avec eux, ces informations viendront compléter nos données sur l'efficacité probable du dispositif de synthèse. Vu le faible niveau scolaire des élèves, les questions ont été adaptées. Profitons-en pour signaler que nous avons aussi veillé à adapter les formulations qui s'adressent aux collégiens aussi bien pour les focus groupe que les questionnaires.

*Tableau 8 : Extrait du questionnaire évaluatif de l'observation participante avec des élèves de quatrième et sa justification*⁸⁰

Questions	Justification
1- Qu'est-ce que vous avez pensé ou senti quand vous avez été informés de votre participation à un projet ?	Le but est que les élèves expriment leur état d'esprit au début du projet afin de savoir s'il a évolué par la suite
2- Pourquoi, selon vous, on vous a demandé d'y participer ?	Nous avons veillé à leur expliquer positivement la raison pour laquelle ils ont été sélectionnés afin qu'ils ne se sentent pas catégorisés. Le but de la question est de savoir si le message est passé

⁸⁰ Ce questionnaire et sa justification sont intégralement consultables en annexes, p.13.

Des questions à mettre en relation avec les variables V-1, V-2 et la variable relative au dispositif de synthèse V-5 ont également été posées au chef d'établissement, au cadre d'éducation, à la responsable pédagogique, à l'ensemble des responsables de la vie scolaire, à l'enseignante documentaliste et à quelques enseignants. Les entretiens ont été intégralement enregistrés sur dictaphone. Cependant, après leur retranscription, deux ou trois enregistrements ayant été effacés accidentellement, ils ne figureront pas dans les annexes. Enfin, pour ce qui concerne les enseignements particuliers hors cadre scolaire pendant lesquels nous avons tenté une approche partielle de la synthèse éducative, en plus de nos observations, nous avons en notre possession des entretiens et comptes rendus d'entretiens d'élèves et de leurs parents sur les effets de mon approche. Certains d'entre eux ont rédigé un texte, chez eux, en dehors de toute présence, pour expliquer en quelques phrases pourquoi ils avaient recours à mon enseignement et ce que celui-ci leur avait apporté. Précisons que la plupart des jeunes terminaient leur cycle de cours avec moi ce qui diminue le risque de réponses biaisées par la tentation de nous plaire. Nous avons, d'ailleurs, veillé à leur expliquer que seules des réponses authentiques nous seraient réellement utiles.

*Tableau 9 : Extrait des questions des entretiens évaluatifs de l'observation participante avec les acteurs éducatifs et leur justification*⁸¹

Question	Justification
1- Connaissez-vous la raison de ma présence à P1 ?	Le but de cette question est de savoir si l'information de notre présence est passée ce qui est un indicateur du degré de communication. Un autre but est de connaître les représentations des acteurs éducatifs sur les responsabilités qui nous ont été confiées
2- Savez-vous en quoi consiste mon stage ?	Même objectif que la précédente question. Relance afin de préciser ce que les enquêtés ont perçu des moyens que nous avons mis en œuvre

Lors des visites des collèges, sans qu'un guide d'observation exhaustif n'ait été établi, des critères ont été plus précisément observés afin de détecter la capacité des établissements à assurer la réussite scolaire et le développement personnel de leurs élèves et de vérifier le degré de collégialité et la possibilité d'y installer un dispositif de synthèse. Pour cela, ont été relevés : la gestion de l'espace de l'établissement avec notamment les lieux pouvant faciliter les échanges entre les acteurs éducatifs, le niveau sonore, le comportement des élèves lors de leurs déplacements ou dans la cour, le type d'échanges des membres de la vie scolaire et des autres responsables avec les élèves, l'accueil réservé à la recherche en Sciences de l'éducation (présage, rappelons-le, du degré d'acceptation du changement par un dispositif de synthèse), l'intérêt et le degré d'implication des protagonistes dans l'enquête. Pour les visites de classes, nous n'avons volontairement pas précisé, dans la fiche explicative, la matière concernée⁸² et avons sollicité un focus groupe-classe pendant les quinze dernières minutes du cours. Trois familles de critères ont été plus

⁸¹ Les questions posées en entretiens et leur justification sont intégralement consultables en annexes, p.14.

⁸² Car nous les considérons toutes équivalentes en importance.

spécifiquement relevées. 1- Les critères structurels : nombre d'élèves dans la classe, leur répartition, l'adaptation de la taille de l'espace. 2- L'attitude des élèves : attention, intérêt pour l'enseignement donné, réactivité, calme apathique ou de concentration ou dissipation, désintérêt (élèves qui font autre chose), volume sonore, expression de leur visage, attitude corporelle (couchés sur leur table, en train de prendre des notes, de faire les exercices, de lever le doigt...), 3- L'attitude de l'enseignant : son expression, ses mouvements, le ton de sa voix, le rappel des objectifs, les inscriptions au tableau, la multiplication des procédés d'explication, les reprises et les rappels directs ou indirects (un tel a très bien dit que), le rythme du cours, les temps de pause ou de récapitulation, la clarté des notions, la clarté des consignes, les mots prononcés (positifs ou négatifs), la sollicitation des élèves, la prise en compte de chacun, l'attention portée à ceux qui n'écoutent pas, la gestion d'une éventuelle apathie des élèves ou, au contraire, de leur agitation, l'encouragement des questions (« J'attends vos questions »). Huit classes ont été observées et cinq ont été observées et questionnées, constituant une mine d'information dans le test de la présence de variables. Ainsi, les interrogations de départ seront les suivantes : J'aimerais avoir votre avis sur votre collège ; comment vous le trouvez ? Comment vous vous y sentez ? Quels sont les avantages d'être dans ce collège ? Est-ce qu'il y a des inconvénients ou des choses que vous auriez aimé améliorer ? Qu'est-ce que vous attendez de votre collège ? Puis, en fonction de la réactivité des élèves et de leurs réponses, des questions plus précises ont été formulées. De la sorte, nous avons pris connaissance des principaux sujets qui viennent à l'esprit des collégiens de chaque structure ce qui a complété nos informations sur les représentations des élèves autour de l'organisation de leur collège, des conceptions et pratiques de leurs encadrants, des effets de ceux-ci sur leur développement personnel et leur réussite scolaire mais aussi sur le climat scolaire, les degrés de sentiment d'appartenance et de liberté pour inter-réagir avec la recherche.

Lors de l'observation directe, les entretiens ont servi à scruter les points d'appui et les éventuelles incomplétudes des établissements en ce qui concerne la réussite scolaire et le développement personnel de leurs élèves. Pour cela, il nous fallait étudier les profils des acteurs éducatifs, leurs conceptions et pratiques, les relations entretenues par les enseignants et la vie scolaire, le degré de collégialité, les attitudes favorables ou, au contraire, défavorables à la réussite scolaire et au développement personnel, donc la capacité des établissements à assurer ces deux priorités et les facilitations ou obstructions pour y installer un dispositif de synthèse. Pour les cent trente-deux (132) entretiens individuels recueillis, des précisions ont également été apportées dans la fiche explicative⁸³. 1- Leur durée : en moyenne de 20 minutes mis à part avec le chef d'établissement (si possible 25 à 30 minutes); 2- Les interlocuteurs : le chef d'établissement, le personnel de direction (Vice-recteur, directeurs adjoints, directeurs de cycle, cadres

⁸³ Dont neuf (9) en 2015 lors de l'observation participante dans le collège parisien sélectionné pour la suite de l'enquête.

d'éducation, préfets des études, préfets de vie scolaire, conseillers pédagogiques, responsables de niveau, responsables d'éducation adaptée, responsables des élèves en difficulté, surveillant général), les membres de la vie scolaire (responsables de la vie scolaire, éducateurs ou surveillants ou animateurs ou accompagnateurs pédagogiques) avec possibilité d'effectuer un seul entretien pour deux, une personne responsable d'un service complémentaire (infirmière, orthophoniste, psychologue, enseignante documentaliste), huit enseignants autant que possible des niveaux de 4^{ème} et 3^{ème} avec si possible cinq enseignants coordinateurs s'il en existe. 3- Le profil des enseignants : afin que l'échantillon soit représentatif, il a été demandé des enseignants aux profils différents, avec des femmes et des hommes (selon la proportion approximative qui en existe dans l'établissement), d'âge varié, qui aient plus ou moins d'ancienneté dans l'établissement, qui enseignent des matières différentes.

Tableau 10 : Relations entre les variables et les questions des entretiens individuels avec les acteurs éducatifs en milieu scolaire

Questions	Variables
1- Quel est votre parcours (brièvement) ? <i>Relance optionnelle en cas d'insuffisance des données</i> : Quel est votre parcours universitaire ? Avez-vous passé des concours ? Avez-vous toujours enseigné ? Quels ont été vos motivations dans le choix de votre métier ?	V-2.5 ; V-1.2.4
2- En quoi consiste votre activité professionnelle ? <i>Explicitation possible</i> : En quoi consiste votre travail ? Qu'est-ce que vous faites en tant que... <i>Relance possible</i> : Quels sont vos liens professionnels avec vos collègues ?	V-1.2.4 ; V-2.6 ; V-2.7 ; V-2.9 ; V-3.4 ; V-3.5
3- Qu'est-ce que pour vous la vie scolaire ? <i>Relance optionnelle, si les acteurs éducatifs du terrain principal ne comprennent pas l'expression ou en cas d'insuffisance de données</i> : Que signifie pour vous cette expression ? Selon vous, quelles sont les responsabilités et les fonctions de ... ? Pouvez-vous préciser en quoi consistent les relations entre le corps professoral et le service de la vie scolaire et les décrire ?	V-4 ; I-1.2.4-7 ; CI-1.2.4-7 ; I-1.2.4-8 ; CI-1.2.4-8
4- Quel est pour vous le rôle d'un établissement scolaire ? Est-ce que votre établissement correspond à ce rôle ? <i>Relance possible</i> : Qu'est-ce qu'on attend d'un établissement scolaire quand on y met ses enfants ? Et quelles sont les spécificités de votre établissement ?	V-2.7 ; V-3.6
5- Comment se fait la prise en charge d'un élève en difficulté ? <i>Relance optionnelle</i> : Quel est le rôle des enseignants coordinateurs, des coordinateurs de matières et des professeurs principaux ? <i>Variante</i> : comment s'organise votre établissement pour prendre en charge les élèves ?	V-1.1 ; V-1.2 ; V-1.3 ; V-2.6 ; V-2.9
6- Quelles améliorations pouvez-vous proposer pour optimiser le fonctionnement de votre établissement scolaire ? <i>Complément d'information si nécessaire</i> : description du dispositif de synthèse. <i>Puis</i> : Quel est votre avis sur ce dispositif ?	V-5
7- De quelles autorités dépendez-vous dans la gestion de votre établissement et quelle est votre marge de manœuvre par rapport à cette autorité ? (<i>question spécifique aux chefs d'établissement ou aux personnels de direction</i>)	I-2.1 ; CI-2.1

Avec des questions ouvertes, il n'était pas possible de prévoir exactement les indicateurs qui correspondraient. Cependant, nous avons anticipé les grandes orientations. Ainsi, la question 1 apporte des renseignements sur les motivations des acteurs éducatifs donc sur leur degré d'implication dans leur métier. Elle nous apprend indirectement si les chefs d'établissement ont une marge de manœuvre dans le choix du personnel de leur établissement (donc sur les profils du futur synthétiseur éducatif et des membres du dispositif de synthèse). Elle cherche à savoir si au-delà de la formation classique qui passe par les concours, d'autres accès sont possibles pour obtenir des postes de responsabilité dans les établissements scolaires et si changer de voie professionnelle donne une certaine ouverture d'esprit bénéfique aux élèves. La question 2 fait ressortir les diverses conceptions d'un même métier. Elle permet, par exemple, de

connaître la proportion des enseignants qui se considèrent éducateurs ou ceux pour qui le métier est lié à la seule transmission des connaissances selon les instructions des bulletins officiels. Elle donne la possibilité de s'entretenir des facteurs des difficultés des élèves tant au niveau de la réussite scolaire que du développement personnel. Elle fait connaître les représentations sur le travail en collégialité ou sur le dépassement des clivages entre les matières. La question 3 renseigne sur la flexibilité des représentations relatives à la vie scolaire. L'interviewé se réfère-t-il aux seuls textes pour répondre ou au contraire, ignore-t-il tout de ceux-ci ? Ou encore en fait-il abstraction ? Se laisse-t-il inspirer par la richesse de cette expression ? En tant que dispositif, quels rôles attribue-t-il à la vie scolaire ? S'il s'agit d'un enseignant, la confine-t-il dans des rôles subalternes ou la considère-t-il comme une égale ? L'interviewé est-il prêt à un dépassement de la segmentation des actes d'enseigner et d'éduquer ? Avec la question 4, nous touchons un autre point fondamental en essayant de découvrir si les protagonistes attribuent à l'établissement scolaire un rôle exclusivement lié à la réussite ou s'ils en attendent un développement personnel des élèves. Par ailleurs, cette question aide à vérifier si les enquêtés ont déjà réfléchi à ce type de questionnement et y répondent spontanément ou si, au contraire, ils s'en étonnent. Elle fait, de plus, constater si les représentations des interviewés vont tous dans le même sens pour une même institution. En la croisant avec d'autres réponses de l'enquêté, elle fait déduire si ces représentations restent au stade de paroles ou si elles sont suivies d'effets. La question 5 relève indirectement des représentations des conceptions et pratiques d'enseignants et de cadre d'éducation en examinant la compréhension, par l'interviewé, de l'expression « difficultés scolaires » et en mesurant le degré de collégialité, d'efficacité des dispositifs d'information et de commande, donc le degré d'efficacité de la prise en charge des élèves. Par la question 6, nous pouvons percevoir les incomplétudes des établissements et les priorités de leurs acteurs afin d'anticiper les besoins pour le dispositif de synthèse. Enfin, la question 7 spécifique aux chefs d'établissement et éventuellement au personnel de direction confirme leur marge de manœuvre pour aller vers une transformation de l'institution scolaire.

Les entretiens individuels se sont déroulés dans les lieux les plus divers : soit dans des bureaux mis à notre disposition pour tout ou partie de la durée de l'enquête, soit dans des salles à trouver au cas par cas selon les horaires et les disponibilités, soit dans des lieux de passage ou des salles de réunion ou des professeurs où l'isolement était très relatif. Nous analyserons ces éléments, comme toutes les autres conditions de l'enquête, avec les résultats. La durée moyenne d'un entretien était augmentée si l'enquêté montrait sa disponibilité, son intérêt et l'envie de contribuer davantage à l'enquête et si les conditions l'autorisaient; elle a été quelque peu réduite lorsque le débit de l'interviewé était suffisamment accéléré pour que le raccourcissement n'altère pas la qualité de l'étude. Un autre motif de réduction du temps était le manque de disponibilité des acteurs éducatifs ou leur réticence à répondre aux questions - autant de

comportements intéressants à analyser par la suite. Les interviews ont pris des formes diverses, en fonction des nécessités : prévus pour être semi-directifs avec des questions ouvertes aussi peu « influençantes et orientantes » que possible, ils ont été relayés soit par des entretiens libres soit, au contraire, par des entretiens plus directifs quand les circonstances l'ont nécessité, comme avec des élèves ayant un faible potentiel au niveau de l'abstraction et du langage. Lors des échanges, nous avons respecté les consignes de relance admises. Effectivement, les temps de silence, les reprises des dernières paroles de l'interviewé, les acquiescements par onomatopées ou hochements de tête, une expression intéressée et bienveillante, un sourire, des encouragements, des paroles rassurantes ou la répétition de la question sous diverses formes nous ont fait obtenir des réponses plus complètes. Lorsque l'enregistrement n'a pas été possible, nous avons considéré le résultat de l'interview comme un compte rendu d'entretien plutôt qu'un entretien. Signalons qu'en l'absence de dictaphone lors de la préenquête en 2014-2015, les propos récoltés dans les comptes rendus ont été retranscrits avec le plus grand soin grâce à une prise de notes mise au propre dans la journée, pour réduire les imprécisions. Spécifions que si nos interlocuteurs prononçaient des expressions particulièrement remarquables, en l'absence d'enregistrement, nous les notions aussitôt entre guillemets lors de la prise de notes.

L'observation indirecte comporte deux volets : 1- l'analyse de la fiche établissement censée nous être restituée remplie par notre interlocuteur attitré, des documents fournis par les enquêtés (schémas d'organigrammes, revues commémoratives des collègues, circulaires...), et des informations obtenues sur les sites internet (projets d'établissements, circulaires, données numériques...). Nous en avons déjà établi l'intérêt ; 2- l'étude des réponses aux questionnaires. Ceux-ci vont dans le même sens et poursuivent les mêmes objectifs que les entretiens et l'observation directe⁸⁴. Leurs modalités d'administration figurent dans la fiche explicative : 1- Pour des raisons d'éthique et de confidentialité, ils sont accompagnés d'enveloppes blanches dans lesquelles ils doivent être insérés une fois remplis. 2- De grandes enveloppes kraft servent à glisser les enveloppes blanches par classes. 3- Les questionnaires dans leurs enveloppes sont récupérés huit semaines après la date de leur dépôt. 4- Ceux des élèves sont à remplir en classe puis à glisser dans l'enveloppe qui sera retournée fermée. 5- Ceux des adultes sont répartis en huit catégories, administrées de la façon dont nous l'avons décrit lors de la justification de l'échantillon. Les questionnaires des parents et ceux des élèves comportent les mêmes questions mais le vocabulaire de ceux destinés aux adolescents a été adapté pour correspondre à l'âge et à l'hétérogénéité des niveaux. Les questionnaires des personnels de direction, de la vie scolaire et des autres acteurs éducatifs de l'institution scolaire reprennent une partie des questions posées aux enseignants. Ceux des chefs d'établissement incluent la même

⁸⁴ Ils sont consultables, dans leur intégralité, en annexes (partie 3).

question posée lors des entretiens à propos de leur hiérarchie. Ci-après, des extraits des tableaux justificatifs des deux questionnaires représentatifs : ceux des élèves et ceux des enseignants⁸⁵. Le fait d'avoir fait le pari des questions ouvertes même pour les questionnaires était risqué mais l'enjeu en valait la chandelle pour espérer recueillir les informations les plus authentiques possibles. À noter que les items qui ont servi à compléter et rationaliser le tableau des indicateurs proviennent de propos recueillis auprès des élèves. De la sorte, lors de l'analyse des résultats, la subjectivité de la chercheuse a été réduite au maximum.

Tableau 11 : Extrait de la justification du questionnaire des élèves et lien entre les questions et les variables et indicateurs)

Questionnaire des élèves		
Questions	Justification	Variables ou Indicateurs
8i, 8u, 8v, 17	Représentations sur la capacité des enseignants à assurer réussite scolaire et développement personnel	V-3.1 ; I-3.1-2 ; CI-3.1-2
8j,	Représentations sur la capacité du cadre d'éducation et des membres de la vie scolaire à assurer réussite scolaire et développement personnel	V-3.1 ; I-3.1-3 ; CI-3.1-3
8k, 8m, 8s, 12	Représentations sur un rôle répressif ou inadéquat de la vie scolaire qui entrave réussite scolaire et développement personnel	V-1.2 ; V-3.1 ; I-3.1-3 ; CI-3.1-3
8l	Représentations sur la capacité du cadre d'éducation à assurer réussite scolaire et développement personnel	V-3.1 ; I-3.1-3 ; CI-3.1-3
8n, 8r, 18	Représentations sur des attitudes d'enseignants inhibitrices de de la réussite scolaire et par suite, du développement personnel	V-1.2 ; V-3.1 ; I-3.1-2 ; CI-3.1-2
8o	Représentations des pratiques d'enseignants inhibitrices de la réussite scolaire et indirectement du développement personnel (et indirectement sur la destination du système éducatif au collectif ce qui entrave la réussite scolaire)	V-1.2 ; V-3.1 ; I-3.1-2 ; CI-3.1-2

Tableau 12 : Extrait de la justification du questionnaire des enseignants et lien entre les questions et les variables ou indicateurs

Questionnaire des enseignants		
Questions	Justification	Variables ou Indicateurs
11, 12, 13, 21, 16d, 16e, 16f, 16g, 16h, 27, 30, 31	Représentations et pratiques des enseignants et leurs effets sur R et DP (seule transmission des connaissances ? méthodes pédagogiques ? volet éducatif ?) = degré de compatibilité avec le dispositif de synthèse	V-1.2-3 ; V-1.2-4 ; V-3.5
14 et 15	Recours à la formation continue pour améliorer les pratiques et représentations sur ce sujet + capacité à évoluer et à changer	I-2.4-4 ; CI-2.4-4
16	Représentations sur le mode de management et ses effets sur les relations de la direction avec les enseignants : degré de souffrance ou de bien-être au travail+ degré obstruction ou facilitation du dispositif de synthèse	V-2.6 ; V-3.5
16 a, 16b, 16c, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 26i, 26k	Mode de management, degré de collégialité et degré de prise en charge globale des élèves	V-1.2.1 ; V-1.2.3 ; V-1.2.4 ; V-1.2.5 ; V-2-6 ; V-2.7 ; V-3.5 ; V-3.6 ; I-1.2.4-7 ; CI-1.2.4-7 ; I-1.2.5-2.1 ; CI-1.2.5-2.1 ; I-1.2.5-2.2 ; CI-1.2.5-2.2
16i, 16j, 16k	Représentations sur l'état de disponibilité des acteurs éducatifs, sur la capacité à bien connaître les élèves, sur la capacité à l'individualisation des réponses aux besoins des élèves	V-1.2.1 ; V-1.2.3 ; I-1.2.5-3 ; CI-1.2.5-3

⁸⁵ L'intégralité des justifications est consultable en annexes, pp.13 et 14.

16l, 16m, 16n, 16o	Question ouverte pour recueillir des représentations sur le degré de bien-être ou de souffrance au travail et le degré de collégialité	V-3
17	Représentations des enseignants sur la vie scolaire	I-1.2.4-9 ; CI-1.2.4.-7 ; I-1.2.4.8 ; CI-1.2.4.8.1 ; CI-1.2.4-10.2

Les méthodes d'analyse de contenu : des tests pilotes manuels aux codages et logiciels de dépouillement

La diversité des outils de notre enquête nécessite de vérifier, en premier lieu, qu'il existe une suite dans les idées et que les informations recherchées sont cohérentes et complémentaires, afin d'obtenir des réponses relatives à tous les indicateurs et de pouvoir tester toutes les hypothèses. C'est ce qui a déjà été garanti par des tests pilotes de mise en relation entre : 1- Les hypothèses et les observations et questions posées lors des entretiens et celles des questionnaires ; 2- Les questions posées lors des entretiens et celles administrées dans les questionnaires ; 3- Les données à recueillir par observation, par entretiens et par questionnaires et le tableau des variables et indicateurs ; 4- Les hypothèses et le schéma 18 des relations entre les variables ; 5- Les hypothèses et le tableau des variables et indicateurs ; 6- Le tableau des variables et indicateurs et le schéma 18. Nous avons pu, ainsi, nous assurer que toutes les questions pouvaient être codées grâce aux indicateurs et qu'aucun indicateur ne resterait totalement sans usage.

Nous avons tenu à procéder intégralement au dépouillement des données par moi-même en raison d'un nombre important de variables et afin d'aller jusqu'au bout de la démarche du chercheur. Huit procédés ont été exploités : 1- Le codage des catégories d'enquêtés : chef d'établissement (ChE), cadre d'éducation (CPE), autre membre de direction (Dir) ; enseignant coordonnateur (EnCoo) ; enseignant (En), membre de la vie scolaire (VS), élève (El), autre membre de la communauté éducative (CoE). 2 : Le dépouillement à plat des questionnaires, par catégorie (élèves, enseignants et vie scolaire, ou autres adultes de la communauté éducative) et par établissement, d'abord sous le logiciel de traitement de texte Word. Les atouts d'un dépouillement à plat sont de faciliter l'étude explicative compréhensive par la visualisation d'un coup d'œil en vue de la mise en relation de l'ensemble des réponses par établissement, le calcul des occurrences de termes significatifs (grâce à la rubrique « navigation » de Word et la facilité de l'accès aux expressions les plus significatives à insérer dans le corps de la thèse. De plus, une idée précise du profil de cet établissement par un simple défilement de ces réponses se précise ainsi. L'inconvénient d'un tel dépouillement est qu'il n'autorise pas le visionnement des réponses enquêté par enquêté. Cependant, dans notre cas, son intérêt l'emporte sur ses incomplétudes. 3- Le basculement dans un deuxième temps sous Excel présente un double avantage : obtenir des valeurs quantitatives (moyennes, pourcentages etc.) et effectuer sur un même écran une étude comparée entre les établissements, thème par thème. 4- Le rajout des indicateurs et des numéros de questions au côté des réponses travaillées et regroupées dans des tableaux en fonction du plan décidé pour la divulgation des résultats. 5- Suite au

traitement des réponses sous Excel Libre Office, l'édition des diagrammes (en bâton ou circulaires). 6- Pour les établissements B1 et B7 pour lesquels un nombre réduit d'entretiens a été obtenu et afin de maximiser l'utilité des données recueillies, le choix d'axes de lecture cohérents avec les indicateurs et d'un code visuel (couleur, caractère gras, italique, souligné, tels que : rouge, gras, souligné = travail en collégialité ; vert souligné = prise en charge globale). Ce codage visuel permet une étude quantitative par pourcentages de thèmes abordés. 7- Pour P1 et B2 à B6, l'étude quantitative par pourcentage des thèmes abordés sera réservée aux focus groupes d'élèves. Le traitement sera qualitatif pour les entretiens d'adultes entièrement retranscrits sous Word (occurrences, thèmes privilégiés en fonction des établissements). 8- L'analyse des sites Internet (projet d'établissement, organigrammes...) et des éléments relevés dans les éventuels documents directement communiqués par les acteurs éducatifs enquêtés. Tout au long du dépouillement, priorité sera accordée à la signification des données et de leurs relations logiques pour être en conformité avec la perspective explicative. L'examen du degré de correspondance entre l'idéaltype du dispositif de synthèse et chacune des situations enquêtées résultera de l'ensemble des résultats obtenus.

5.4 Une progression dans le test des hypothèses qui tient compte du point de vue des élèves

Deux plans ont rivalisé lors de la réflexion sur les modalités de divulgation des résultats. Le premier s'est d'abord imposé, préconisant une description préliminaire de l'accueil du chercheur en Sciences de l'éducation par les institutions enquêtées, en raison de son impact non seulement sur la quantité et la complétude des informations recueillies mais aussi sur le devenir du dispositif de synthèse. Il consistait à partir du point de vue des adultes de la communauté éducative pour ensuite observer les effets de leurs conceptions et pratiques sur leurs élèves. Toutefois, le sort des collégiens étant le cœur de notre recherche, il est vite devenu évident de leur donner prioritairement la parole pour découvrir leurs représentations sur leur développement personnel et leur réussite scolaire. En effet, qui mieux que les personnes concernées peut savoir ce qui leur convient et ce qui leur manque à l'École dans ces domaines ? Nous donnerons donc une large part aux représentations des adolescents sur l'organisation de leur institution et les pratiques de leurs encadrants puis nous les croiserons avec celles des acteurs éducatifs.

Nous allons donc procéder en huit chapitres. 1- Pour nous forger une première idée des attentes de nos collégiens, nous les écouterons se présenter à un enseignant de sorte que celui-ci puisse contribuer au mieux à leurs réussite scolaire et développement personnel. Se profilera ainsi la manière la plus efficace selon eux, d'être appréhendés par l'ensemble des adultes qui en sont responsables. Par suite, se justifiera, dans le premier chapitre, leur nécessaire prise en compte dans leur globalité. L'application de la pensée complexe à l'École y trouvera ainsi sa place. 2- Le deuxième chapitre effectuera un état des lieux du ressenti des enquêtés dans leurs institutions respectives : il diagnostiquera l'état de leur développement personnel (motivation à réussir, confiance en soi, bien-être et sentiment d'appartenance) et leurs

représentations sur leurs progrès scolaires, dans leurs collèges respectifs. Un seul indicateur avait été initialement prévu pour les diverses facettes retenues pour la variable développement personnel que nous pensions étudier comme une seule entité. Néanmoins, face à la disparité des résultats de ses composantes qui ne vont pas tous dans le même sens, il a fallu rectifier cette erreur de jugement et adapter la palette des indicateurs. 3- Les troisième et quatrième chapitres recueilleront les opinions des élèves sur les conceptions et pratiques de la vie scolaire, celles des enseignements et autres entités de l'École ainsi que sur le mode d'organisation de leurs établissements. Nous repèrerons aussi leurs souhaits en matière d'amélioration de leur collège, à travers leurs suggestions. 4- Dans les cinquième et sixième chapitres, seront recoupées les visions des adolescents avec celles des chefs d'établissement puis celles des acteurs éducatifs, dans une démarche compréhensive. 5- le septième chapitre nous fera classer les institutions en fonction de leur éloignement de l'idéaltype du dispositif de synthèse et présentera la conduite du changement. 6- Dans la perspective d'élargir les horizons et de tenir compte des vœux exprimés par les élèves, nous découvrirons, dans le huitième chapitre, des conditions de la synthèse éducative et présenteront le profil de l'idéaltype du modèle intégrateur que nous proposons. Des pistes de solutions en résulteront, légitimées par des représentations d'élèves et d'acteurs éducatifs qui ont participé à l'ébauche du dispositif de synthèse. De la sorte, la troisième hypothèse sera vérifiée.

5.5 Les principes éthiques adoptés : des demandes d'autorisation au respect du protocole

De bout en bout de notre étude, nous avons veillé à respecter scrupuleusement les principes éthiques à tous les niveaux : 1- Nos sources bibliographiques et sitographiques ont systématiquement été citées ; 2- Avec les chefs d'établissement, nous avons procédé aux autorisations requises et respecté les engagements quant à l'anonymat et au déroulement de l'enquête. Ainsi, dorénavant, les établissements beyrouthins seront nommés de B1 à B8 et les établissements parisiens deviendront P1 à P4 ; 3- Avec les autres enquêtés, la caution de l'anonymat a été réaffirmée au début de chaque entretien et de chaque questionnaire. La liberté de chacun de répondre ou pas aux questions a été totalement appliquée. Pour donner du sens aux réponses et faciliter leur interprétation, nous adjoindrons au codage, la lettre et le chiffre correspondant à l'établissement des enquêtés (ChE.B1 signifiera le chef d'établissement du collège beyrouthin N°1) ; 4- Au moment des observations participantes, chaque partenaire a été tenu au courant, le cas échéant, des raisons de notre présence dans l'établissement ; 5- Un courrier d'autorisation à adresser aux parents d'élèves en milieu scolaire a été rédigé ; 6- Et quand il a fallu solliciter nos élèves suivis hors cadre scolaire et leurs parents, nous les avons encouragés à être les plus spontanés et authentiques dans leurs réponses sans crainte de nul jugement concernant la valeur de leurs réponses.

5.6 Les limites imposées par le terrain d'enquête et sa population

Une recherche qui s'intéresse à la détection de dysfonctionnements de l'institution scolaire pour les dépasser suscite méfiance et interrogations et est rarement accueillie à bras ouverts. La description du

déroulement de l'enquête s'est d'ailleurs avérée tellement significative du fonctionnement des collèges qu'elle aura toute sa place dans les résultats plutôt que d'être confinée au domaine des limites. Nous nous en sommes déjà expliquée.

Les entraves ont commencé dès l'instant où il a fallu joindre les chefs d'établissement pour leur demander l'autorisation d'observer et d'enquêter. Cette étape a constitué, à elle seule, tout une entreprise, tant il a été compliqué d'obtenir des réponses. En règle générale et à de rarissimes exceptions près, soit les chefs d'établissement ne lisent pas les mails d'expéditeurs inconnus d'eux, soit ils ne trouvent pas le temps de répondre, soit encore ils ne jugent pas nécessaire de le faire. Il faut montrer patte blanche, passer par des intermédiaires pour être recommandée, mettre en objet du mail le nom de « l'autorité » qui nous recommande, combattre le découragement et savoir se montrer pugnace et patient. Une fois le contact établi et l'autorisation accordée, une personne responsable de la mise en pratique de l'enquête et des relations avec l'enquêtrice est désignée par le chef d'établissement : son assistante, le ou la responsable du cycle complémentaire, le directeur adjoint, le conseiller d'éducation. Nous verrons en quoi le choix de notre relai par le chef d'établissement est en lui-même révélateur des limites plus ou moins conséquentes qui s'ensuivront. Par exemple, dans l'une des institutions, la Supérieure a conservé les rênes d'un bout à l'autre de la démarche sans accorder la moindre délégation au personnel de l'établissement : l'enquête en a été largement obstruée. Ajoutons que la fiche explicative adressée à nos contacts désignés afin d'homogénéiser le déroulement de l'enquête et de la rendre exploitable a reçu un accueil mitigé. En effet, si nous y avons donné des indications précises, cela ne veut pas dire qu'elles ont toutes été également suivies. Or, de tels éléments reflètent également la capacité des collèges à interagir avec l'enquêtrice et à être prêts à évoluer. Ils méritent eux aussi d'être explorés. En outre, l'accès à certaines des huit catégories de la communauté éducative a été plus ou moins problématique et entravé par des décisions des chefs d'établissement. À titre d'illustration, certains d'entre eux ont catégoriquement refusé que les parents soient impliqués. D'autres ont rejeté toute idée de nous autoriser le moindre contact avec leurs élèves et le verdict n'était pas toujours argumenté. Nous en tirerons des conséquences dans les résultats. De plus, il sera intéressant de décrire et comprendre les résistances et le manque de coopération d'une partie des enquêtés, en particulier les enseignants, car il est significatif de leur implication dans la recherche et de leur motivation à évoluer. Enfin, des erreurs ont été commises de la part du personnel à qui a été confiée l'administration des questionnaires : dans un des établissements, la responsable de vie scolaire s'est crue obligée d'aider les élèves à répondre à une question relative à sa fonction et dans une autre structure, le temps prévu pour les réponses dans une des classes était nettement insuffisant. Nous y reviendrons dans les chapitres qui suivent.

Tableau 13 : Tableau-bilan méthodologie de la recherche

		Terrain principal : Beyrouth	Terrain complémentaire : Paris	
Échantillon : Collèges homologués-partenaires (Beyrouth) et sous contrat d'association (Paris)				
Critères : Diversité des milieux socio-culturels du public des collèges, cycle 4, principalement 4èmes et 3èmes				
Population : Huit catégories de la communauté éducative (élèves, parents, chefs d'établissement, direction, enseignants, vie scolaire, services complémentaires et administratifs)				
Posture épistémologique : Pragmatique, à dominante qualitative compréhensive (basée sur 750 questionnaires - dont plus de 600 adressés aux élèves - et 140 entretiens)				
Triple finalité : Exploratoire, corrélationnelle, prédictive (questions majoritairement ouvertes et entretiens semi-directifs pour obtenir des données les plus proches des représentations)				
Dépouillement des données : Méthode manuelle de retranscription à plat puis comptabilisation, calcul de proportions et préparation des diagrammes dans tableaux Excel élèves et adultes				
Méthode d'enquête	Instruments de mesure	Public concerné	Collèges effectivement concernés	Hypothèses testées
Observation directe	Visites de classe	Enseignants, élèves	P1, B2, B5, B6	H0, H1, H2, H3.1
	Focus groupe	Élèves	P1, B2, B3, B5, B6	H0, H1, H2, H3.1
	Entretien collectif (car refus entretiens individuels)	Chef d'établissement, responsables de cycle, responsables pédagogiques	B1	H0, H1, H2, H3.1, H3.2
	Entretiens individuels	Chefs d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et complémentaires	P1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	H0, H1, H2, H3.1.4, H3.2
<i>Observation directe (complémentaire à l'enquête)</i>	<i>Visites de classe</i>	<i>Enseignants, élèves</i>	<i>P2, P3, B8</i>	<i>H0, H1, H2, H3.1.4</i>
	<i>Compte-rendu d'entretiens</i>	<i>Chefs d'établissement, directeurs, vie scolaire</i>	<i>P2, P3, B8</i>	<i>H0, H1, H2, H3.1.4, H3.2</i>
	<i>Entretien</i>	<i>Enseignant</i>	<i>P4</i>	<i>H0, H2, H3.1.4</i>
Observation indirecte	Questionnaires	Chef d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et complémentaires, parents, élèves	P1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	H0, H1, H2, H3
	Fiche d'observation	Responsable organisation de l'enquête	P1, B2, B3, B4, B5, B6	H0, H3.1.4, H3.2
	Documents textuels et iconographiques	Documents à l'usage de la communauté éducative (photos personnelles, recherches personnelles par Internet ou documents confiés à la chercheuse par des responsables scolaires)	P1, P2, P3, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	H0, H3.1.4, H3.2
	Organigrammes, projets d'établissement			
Observation participante	1- Cours individuels 2- Projet de groupe d'élèves en situation de décrochage pour tenter approche du dispositif de synthèse	Élèves + Chef d'établissement, directeurs et directeurs adjoints, enseignants, vie scolaire, services administratifs et complémentaires	P1	H0, H1, H2, H3.1.1, H3.1.2, H3.1.3, H3.1.4
<i>Observation participante (complémentaire à l'enquête)</i>	<i>Cours individuels, Formation d'enseignants</i>	<i>Élèves, parents, Élèves, enseignante</i>	<i>Hors cadre scolaire B8</i>	<i>H0, H3.1.1, H3.1.2, H3.1.4</i>

PARTIE III : RÉSULTATS ET DISCUSSION

DES DISPARITÉS DANS LA CAPACITÉ DES COLLÈGES

À ASSURER UNE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

CHAPITRE 6

EN ADÉQUATION AVEC LA PENSÉE COMPLEXE,

DES ÉLÈVES EN ATTENTE D'UN ENCADREMENT

QUI TIENNE COMPTE DE LEUR GLOBALITÉ

6.1 Des facteurs extrascolaires de l'échec scolaire qui se profilent dès les informations préliminaires

Le moment est venu de révéler les résultats de nos travaux et de les discuter. Les collèges visités ont-ils tous la même capacité à assurer à leurs élèves une réussite scolaire conjointe au développement personnel ? Dans la négative, est-il exact, comme nous l'avons postulé, que les écueils rencontrés par une partie d'entre eux pour assurer cet objectif aient pour origine, en plus des difficultés liées aux élèves eux-mêmes, des entraves endogènes au fonctionnement des collèges ? Et dans les cas où la finalité était inégalement atteinte, quels sont les facteurs de défaillance et dans quelle mesure et à quelles conditions, les collèges qui répondent le mieux aux idéaux recherchés se rapprochent-ils de l'idéaltype du dispositif de synthèse ? Enfin, dans l'éventualité où des améliorations s'avéraient nécessaires, par un dépassement des divisions organisationnelles, conceptuelles et comportementales, ces structures montrent-elles une volonté et une aptitude au changement ? En effet, si notre enjeu est de proposer une évolution de l'École, encore faut-il que cette dernière soit prête à les intégrer. Or, le cadre théorique nous l'a montré et nos hypothèses l'ont conjecturé, différentes variables entrent en jeu quant à la capacité des institutions scolaires à évoluer. Qu'en est-il donc pour celles concernées par notre enquête ? Nous écouterons les élèves (chap. 6 à 9) puis le point de vue des adultes (chap.10 à 12) et présenterons le dispositif de synthèse (chap.13). Des éléments importants à souligner au moment d'exposer les résultats : 1- L'ensemble des items mentionnés (à quelques exceptions près) correspondent aux propos des élèves et des adultes, recueillis lors du dépouillement des questionnaires. Les questions ouvertes et la qualité des réponses des adolescents et de leurs responsables ont permis le recours à une telle méthode, la plus conforme aux représentations. La décision de partir des représentations des élèves a été prise lors du dépouillement des données. 2- Nous avons procédé à des corrections orthographiques dans les réponses des élèves sans jamais en changer la formulation et ce, pour deux raisons : d'abord parce que notre sujet est centré sur le fond des données et n'est pas impacté par leur orthographe et ensuite, par pragmatisme, vu les 1800 pages de questionnaires d'élèves à retranscrire. 3- Des traductions de l'arabe très fidèles effectuées par nos soins ont été parfois nécessaires sans que le texte ne soit retranscrit également dans cette langue. 4- Dans l'ensemble des figures qui suivent, nous avons conservé le même code couleur que dans le schéma 18, p.108 avec le rouge pour les indicateurs en lien avec l'hypothèse H2 et le bleu pour les marqueurs de H1. Le jaune est introduit pour les résultats non directement en lien avec l'une ou l'autre des hypothèses, le violet est un mélange de bleu et de rouge et le vert est réservé aux bilans et à H3. 5- Pour B3 et B4, le nombre de répondants étant relativement réduit, il s'agira plutôt des tendances que de pourcentages. Pour autant, aucune incohérence ne nous est apparue dans les données recueillies lesquelles, au contraire, chaque fois que nous les avons recoupées entre elles selon la méthode explicative interprétative, nous ont systématiquement semblé dans la norme attendue. 6- Au fur et à mesure qu'apparaîtront des éléments vérifiant des hypothèses, nous les mettrons en évidence au fil du texte, même si le sujet traité à ce moment est autre.

Comme prévu, le schéma des variables (p.108) nous sert de fil conducteur. Ayons en tête, pour commencer, ses deux premiers ensembles rouges. Le terrain d'enquête ayant été présenté en même temps que la méthodologie, il pourrait sembler superflu, dans la partie résultats, de faire plus ample connaissance avec nos jeunes. Or, des détails obtenus lors du dépouillement des données, tels que l'âge, les motifs de changement d'établissement ou la rétention d'information sur la profession des parents sont loin d'être superflus puisqu'ils s'avèrent des facteurs extrascolaires impactant le thème qui nous occupe. C'est pourquoi, nous y prêterons la plus grande attention. À travers les questions n°1 à 7, nous apprenons que la moitié des jeunes est en 3^{ème} (301) contre 231 en 4^{ème} (38%), et le reste : 39 (6%) en 5^{ème}, 30 (5%) en 6^{ème} suite à une erreur d'administration des questionnaires à B5. Cinq élèves ne précisent pas leur classe. Les enquêtés sont majoritairement âgés de treize et quatorze ans (respectivement 205 et 280 élèves sur les 602 interrogés) et l'âge des collégiens à B4, pour un même niveau de classe, est supérieur à la moyenne, signe de difficultés et d'un léger retard scolaire. Cette information aura des incidences sur la suite de l'enquête.

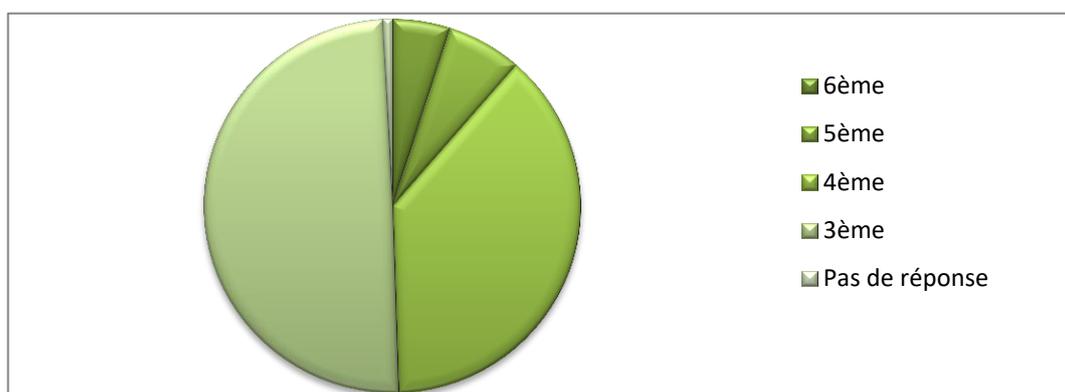


Figure 22 : Proportions par classe des élèves enquêtés (Q.4)

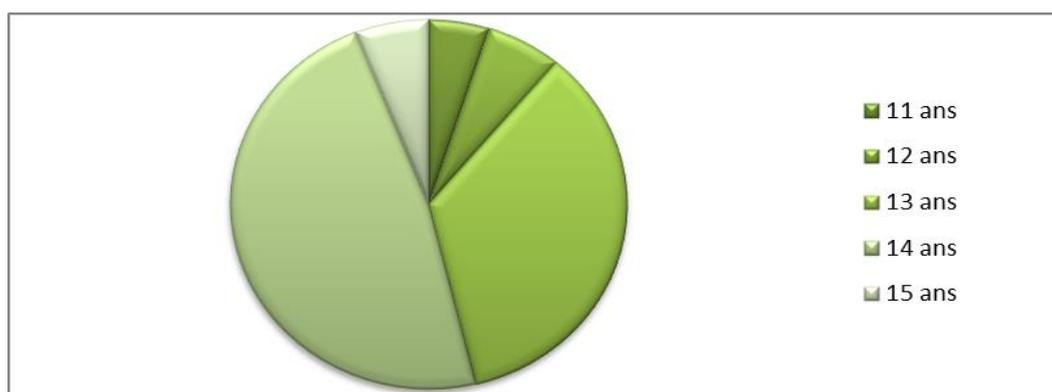


Figure 23 : Proportions par âge des élèves enquêtés (Q.2)

Un léger excédent est constaté dans le total de filles (53%). De plus, l'indicateur I-2.3-4 (majorité de filles) s'applique pour B2 et B6 avec des proportions respectives de 55% et 53% ainsi que pour B3 (75%), les réponses de ce dernier étant parvenues non par classes mais sur la base du volontariat avant que le chef d'établissement ne demande l'arrêt de la procédure. Ce chiffre traduit la bonne volonté des filles de ce collège à faire l'effort de remplir rapidement les questionnaires. Une égalité des genres est notée à P1. Il

en est de même à B4 où, avant que ne soit stoppé le protocole, autant de filles que de garçons avaient répondu. En revanche, c'est I-3.2-5 (majorité de garçons) qui se vérifie pour B5, à 59%, probablement en raison du fait que ce collège est un vivier pour B6, à partir de la classe de seconde : la sélection des garçons y est peut-être ainsi indirectement renforcée.

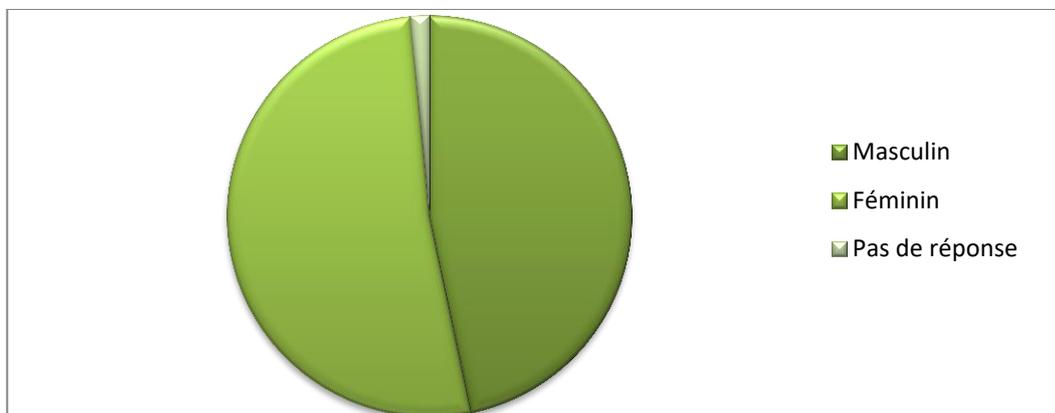


Figure 24 : Proportions par genre des élèves enquêtés (Q.3)

L'équilibre des milieux socio-économico-culturels des établissements indiqué dans la méthodologie s'avère plutôt respecté, après dépouillement, avec un excédent de la catégorie supérieure partiellement expliqué, d'un côté, par la difficulté à catégoriser certaines réponses entre le supérieur et le moyen supérieur et, d'un autre côté, par le nombre des non-réponses. Effectivement, 16 élèves de B5 et 11 de P1 et 9 de B3 se sont abstenus d'indiquer la profession de leurs parents. D'autres, n'ont noté que celle de l'un d'entre eux, d'où le pourcentage trompeur, plus réduit que dans le réel, de la catégorie moyen-inférieur. Nous avons inclus les non-réponses dans le total de la catégorie « moyen-inférieur » avec un risque d'erreur très minime, l'omission de cette information étant même parfois avouée comme volontaire dans les milieux défavorisés : « *Je ne veux pas dire* » (El.P1, I-1.1-6, H0). De la sorte, un premier facteur de l'échec scolaire apparaît. Ajoutons que le total s'approche des 100% sans les atteindre à P1, B3, B4 et B5, en raison, par exemple, des réponses hors sujet : « mon père », « ma mère » sont cités en tant que responsables au lieu que ne soit donnée leur profession.

Tableau 14 : Proportions des milieux socio-culturels des établissements enquêtés, selon les déclarations des élèves

	P1	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
I-2.4-1 : milieu socio-culturel majoritairement supérieur	17%	non connu	66%	29%	17%	26%	73%	non connu
I-2.4-2 : milieu socio-culturel majoritairement moyen-supérieur	22%		23%	69%	17%	28%	19%	
I-2.4-3 : milieu socio-culturel majoritairement moyen-inférieur	57%		11%	non spécifié	57%	44%	8%	

Notons, au moment de consulter les motifs de changement d'établissements, que toutes les institutions étudiées vont de la maternelle au lycée à l'exception de B5 qui s'arrête en 3^{ème}. Ce thème s'avère aussi facteur de l'échec scolaire dans certaines situations, impactant la suite de l'enquête. En effet,

Chapitre 6 : En adéquation avec la pensée complexe, des élèves en attente d'un encadrement qui tienne compte de leur globalité

il peut s'agir d'un renvoi pour comportement inacceptable (I-1.1-1, I-1.1-3), d'un harcèlement (I-1.1-2), de dissipation, d'un niveau scolaire défaillant (I-1.1-4) ou encore d'un obstacle idiosyncrasique (I-1.1-5) etc. : « *Oui, je veux pas dire* » (El.B5, **H2.1**). Inversement, certains n'hésitent pas à se confier : « *J'étais à XX Mais j'ai changé car mon père a « expulsé » ma mère de la maison. Donc mon frère, ma sœur et moi on partit [sic] avec elle et on vit maintenant chez ma grand-mère. Ça fait 4 ou 5 ans que mes parents sont divorcés* » (El.B4, I-1.1-1, **H0**). De la sorte, avec 55 élèves/116 et 14/31 qui intègrent P1 et B4 en cours de cursus (Cf. tableau 15 p.147), principalement en raison d'un redoublement, de manque de sérieux, de harcèlement ou de problèmes familiaux, ces deux collèges apparaissent comme des structures de recours où la priorité est attribuée à l'accueil d'élèves en difficulté et/ou issus de milieux défavorisés : « *J'ai été exclue pour avoir tagué la voiture du Principal* » (El.P1, I-1.1.1, **H0**). L'accompagnement de proximité et l'inclusion scolaire (I-2.7-7, I-2.7-8, I-2.7-9, **H1.1, H1.2**) sont également prioritaires à B4 que rejoignent des élèves rejetés par d'autres collèges en raison de leur niveau scolaire : « *Oui, car dans mon école ancienne, ils ne donnaient pas d'attention aux élèves faibles et moi j'étais faible* » (El .B4, I-1.1-2, **H2.1**). Les 8/35 élèves qui intègrent B3 en cours de route le font en raison de son encadrement pédagogique et éducatif jugés meilleurs ou d'un problème logistique : « *Le niveau éducatif de cette école est très bien et le système est convenable* » (El.B3, I-3.1-1, **H1**) ; « *Oui, j'ai changé d'école car je ne m'y sentais pas à l'aise* » (El.B3, **H2.1**) ; « *Oui, j'étais à XX. Elle a fermé ses portes à cause de problèmes financiers* » (El.B3). Pour B5, les 36/135 élèves concernés sont acceptés soit en raison d'un retour au pays (11), soit de la recherche d'un collège de très bon niveau et d'un encadrement de qualité (I-2.7-1, I-2.7-2, I-3.6-1, **H1**) : « *Oui, j'étais à B7 et je suis venu dans ce collège car je trouve qu'il est très organisé et on a de meilleures profs* » (El.B5, **H1**) ou « *Oui, j'étais inscrit dans le collège B7. J'ai changé et je suis venu à B5 car B7 est une école littéraire tandis que B5 est une école plus scientifique* » (El.B5) ou encore « *Oui, parce que le niveau éducatif de celle-ci est meilleur* » (El.B5, I-3.1-1, **H1**).

Dans tous les cas de figure, se profile une nécessaire action éducative accrue dans les institutions scolaires, de la part de tous les responsables, dont en particulier les membres des corps enseignant et de la vie scolaire (**V-1.1**), justifiant leur rapprochement. Enfin, B2 et B6 se positionnent comme des structures d'excellence dont les élèves admis en maternelle ne libèrent pas d'eux-mêmes de places pour les nouveaux venus (I-2.7-1). Si le premier n'accepte, en cours de scolarité, que des enfants de familles qui vivaient à l'étranger et rentrent à nouveau vivre au Liban, il est également sensible à ceux qui ont rencontré, dans une autre structure, un grave problème au niveau de leur développement personnel (I-2.7-1, I-2.7-4, **H1 et H2**). Une élève de B2 va même jusqu'à déclarer sa flamme à son collègue : « *Non j'aime tellement cet établissement que je ne le quitterai jamais* » (El.B2, I-3.2-1, **H1.2**).

« Oui ! Cette école est organisée. Cette école a un rythme adapté au mien, elle est plus grande » (El.B2) ; « Avant, j'étais inscrit à B1, j'ai changé car là-bas, je ne me sentais pas à l'aise » (El.B2) ; « J'étais dans une autre école où je n'avais pas beaucoup d'amis ce qui m'a poussé à changer d'établissement » (El.B2) ; « Puisqu'ils me frappaient et se moquaient de moi dans l'autre école » (El.B2) ; « Au début, j'étais inscrit dans le lycée XX. Puis après donné [sic] des problèmes se sont passés à l'école avec moi (cassure de la main) et il n'y avait pas de surveillante dans la cours. Donc j'ai changé d'établissement pour un meilleur, B2 » (El.B2) ; « Oui j'avais 3 ans et j'étais dans une autre école. Je suis tombé sur l'escalier et dus aller à l'hôpital » (El.B2) ; « Je vivais au Yémen et je partais au lycée français. Quand je suis venu vivre au Liban, je me suis inscrit à B2 (El.B2) ; « J'étais au Canada avant de venir ici » (El.B2).

B6 est plus élitiste encore et réserve les quelques places disponibles exclusivement aux enfants de ses anciens élèves et d'une manière parcimonieuse aux familles qui rentrent au pays. Dix élèves nous le confirment (H1.1 et H1.2) :

« B7 » (El.B6) [Comprendre : j'ai quitté B7] ; « Oui, on a déménagé et c'est la meilleure école du Liban à mon avis » (El.B6, I-3.1.1) ; « J'étais dans un autre établissement, mes parents m'ont inscrit dans cet établissement car ils ont tous étudié dans la même école » (El.B6) ; « En petit jardin et grand jardin, j'étais dans une école à deux pas de chez moi vu qu'on était proche. Puis on a changé car mon père était un ancien ainsi que mon grand-père et c'est une école réputée » (El.B6) ; « J'ai changé car j'étais dans un établissement moins adapté aux réponses d'après ma mère » (El.B6) ; « Oui j'ai changé pour avoir une meilleure éducation » (El.B6) ; « Oui et mes parents m'ont inscrit à B6. Je ne regrette pas pour le sport et la connaissance » (El.B6) ; « Oui, puisque j'ai voulu un cadre sportif et éducatif plus professionnels, mon ancienne école ne m'accordait pas autant de choix comme activités » (El.B6). « Je n'étais pas au Liban (France, Libye) » (El.B6)

Tableau 15 : Motifs du changement d'établissement des élèves enquêtés pour intégrer celui actuel

	P1	B2	B3	B4	B5	B6
Non	61/116	101/133	22/35	17/31	93/135	132/156
Oui	4	1	2	1	3	6
Déménagement/Changement de pays	5	17	2	0	11	7
Changement entrée collège, primaire, maternelle	0	6	0	0	0	1
Oui. Meilleur niveau, décision des parent, école privée, meilleur encadrement, suivi, comportement, meilleure adaptation aux besoins de l'enfant, plus de développement personnel	2	5	4	5	15	10
Oui. Car dans l'ancien établissement : manque de DP, mauvaises fréquentations, ennui, harcèlement, manque de sérieux dans le travail ou de professionnalisme, niveau faible ou absentéisme des enseignants, distance domicile-ancien collège, fermeture de l'autre établissement, changement du système	8	2	4	3	6	0
Oui. Problèmes familiaux, décès, divorces	9	0	0	1	0	0
Oui. Renvoi de l'autre établissement, redoublement	1	0	0	3	1	0
Pas de réponse	6	2	1	1	2	0
8a- Le collège est proche de mon domicile	51%	52%	77%	58%	56%	64%

L'affirmation « le collège est proche de mon domicile » est la première des 19 propositions de la question 8, question qui a recueilli 100% de répondants et qui nous accompagnera, selon les nécessités, tout au long des quatre chapitres réservés aux élèves. Le principe en est de noter les propositions de 0 à 2

Chapitre 6 : En adéquation avec la pensée complexe, des élèves en attente d'un encadrement qui tienne compte de leur globalité

selon le degré d'adhésion. Par exemple, pour 100 élèves, le taux maximum sera de 200 en cas de 100% d'accord. Si le résultat est 150/200, alors c'est que la proportion d'adhésion moyenne aura été de 75% pour cette question. La distance domicile/collège se présente, selon nous, comme un indicateur de l'attractivité de l'établissement (**H1**). Plus le taux est bas pour 8a et plus les élèves viennent de loin et sont donc prêts à effectuer un long déplacement pour être spécifiquement dans cette institution. Par suite, en même temps que d'être d'un très bon niveau, B3 qui obtient un taux de 77% des items d'accord avec le fait que le collège soit proche du domicile, semble aussi un établissement de proximité. Le pourcentage moins bas que prévu de B6 (64%), institution extrêmement recherchée, est dû à son emplacement dans une zone très résidentielle, conforme à son public ; celui relativement réduit de B2 (52%) est d'autant plus significatif que ce collège est également placé dans une région résidentielle. B4 (58%) et B5 (56%) drainent à la fois une population qui vit aux alentours et qui consacre un temps relativement long pour le trajet car ils se situent aussi dans des quartiers en adéquation avec la population mixte qui les fréquente. L'acceptation des élèves à besoins particuliers pour l'un et l'ambition d'intégrer B6 à partir du lycée, pour l'autre, par un basculement quasi automatique, renforcent encore plus leur attractivité.

Quant à P1, du fait de son emplacement dans une région plutôt sensible de Paris et surtout en raison du voisinage d'un département assez peu favorisé avec des zones parfois mal fréquentées, les parents n'hésitent pas à soustraire leurs enfants à un environnement peu porteur pour les placer dans une école privée. Relevons enfin que le harcèlement, aggravé par un usage inadapté des réseaux sociaux, apparaît comme une des causes nommées de changement d'établissement (I-1.1-2, I-1.1-3, **H0, H2.1**). Le degré de stabilité des élèves dans leur collège est une conséquence des données précédentes. La quasi-totalité ou la grande majorité des enquêtés qui ont commencé leur scolarité à B2 (92%), B3 (91%), B5 (77%) et B6 (95%) la poursuivent dans ces collèges (**H1**), tandis que seuls 62% des répondants sont à B4 depuis plus de sept ans, ce qui est peu selon les coutumes libanaises. Ce chiffre se justifie par le fait que B4 soit peu à peu devenu une structure d'accueil pour des élèves à besoins particuliers ou ayant rencontré des problèmes dans leur scolarité ou des soucis financiers, ce qui n'était pas le cas auparavant (I-1.1-5, I-1.1-6, **H0, H1.1, H1.2**). À P1, seuls 12% des élèves y ont effectué tout leur cursus (14/116) et 44% (14+37/116) y sont depuis le primaire (CE2 à CM2), reflet d'un turn-over relativement important.

Tableau 16 : Degré de stabilité des élèves enquêtés dans leur établissement actuel

	P1	B2	B3	B4	B5	B6
I-3.3-4 : élève scolarisé dans l'établissement depuis 3 ans ou moins	62	2	1	9	11	4
I-3.3-5 : élève scolarisé dans l'établissement depuis 3 à 6 ans	37	8	2	2	21	4
I-3.3-6 : élève scolarisé dans l'établissement depuis plus de 7 ans	14	121	32	18	101	146
Pas de réponse	3	2	0	2	3	2
Proportion d'élèves qui ont effectué toute leur scolarité dans l'établissement	12%	92%	91%	62%	77%	95%

6.2 Des élèves qui réclament l'adéquation des conceptions et pratiques d'un acteur éducatif avec leurs attentes de prise en charge globale

Nous le savons, le titre de notre thèse appelle à s'orienter « vers une éducation unitaire des élèves » qui se base sur la pensée complexe et la nécessité de prendre l'élève dans sa globalité plutôt que de le fragmenter comme c'est encore souvent le cas aujourd'hui. Aussi, par la question ouverte n°16 que nous avons veillé à rendre, comme toutes les autres, ni influençante ni orientante, avons-nous demandé aux élèves de se présenter à un enseignant de telle façon qu'il puisse les aider le plus efficacement possible à la fois à progresser, s'épanouir et avoir plus confiance en soi. Nous avons sciemment substitué le terme d'acteur éducatif par celui d'enseignant pour ne pas trop compliquer la compréhension de la question mais nous verrons, dans le chapitre 8, que la réponse peut être extrapolée à tous les membres de la communauté éducative.

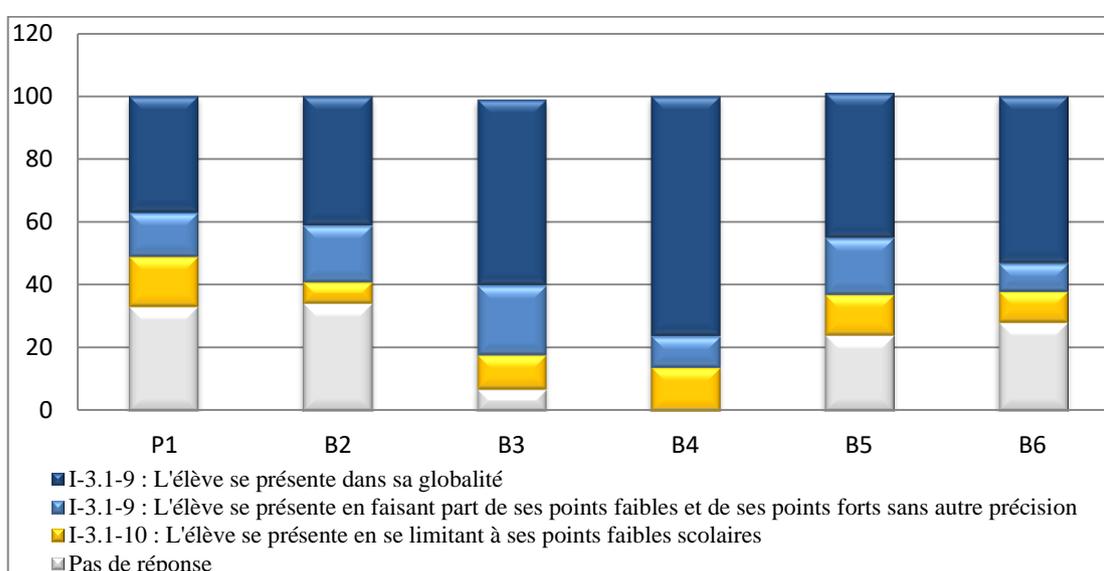


Figure 25 : Proportions par établissement, des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16)

Tableau 17 : Proportions par établissement, des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16)

P1	B2	B3	B4	B5	B6	
33%	34%	7%	0%	24%	28%	L'élève ne se présente pas à l'enseignant, soit parce qu'il n'en a pas besoin soit parce qu'il juge que ce n'est pas utile
16%	7%	11%	14%	13%	10%	I-3.1-10 : l'élève se présente en se limitant à ses points faibles scolaires
14%	18%	22%	10%	18%	9%	I-3.1-9 : l'élève se présente en faisant part de ses points faibles et de ses points forts sans préciser s'ils se situent uniquement au niveau scolaire
37%	41%	59%	76%	46%	53%	I-3.1-9 : L'élève se présente en faisant part de ses points faibles et de ses points forts sans se limiter au volet scolaire mais en précisant un ou plusieurs points de sa personnalité

Ci-après, le résultat du dépouillement, en lien avec **H3.1.1**. Profitons du graphique pour nous faire une idée générale. La couleur bleue est dominante, montrant une grande majorité de collégiens qui se présentent soit dans leur globalité soit sans préciser à quel niveau se situent leurs points de défaillance. Une majorité écrasante de bleu foncé se retrouve à B4 ; il en ressort que plus les élèves sont en difficulté

scolaire et plus est grand leur besoin de prise en charge globale. De plus, à B4, le gris des non-réponses est inexistant : tous les adolescents prennent soin de s'adresser à l'enseignant afin d'optimiser l'aide procurée. A l'inverse, la moitié seulement des collégiens de P1, pourtant également établissement de recours, demande une prise en considération globale. Le nombre très élevé d'élèves par classe en est une explication possible, d'autant plus qu'à B2 où ce nombre est le plus bas parmi les structures visitées, le taux de jaune est moitié moindre pour ceux qui se centrent sur une aide exclusivement académique. Enfin, c'est principalement le taux des non-réponses qui distingue B3, B5 et B6. Cette proportion atteint le tiers pour B6 où, comme à P1, il peut y avoir jusqu'à 35 collégiens par classe d'où un certain pragmatisme qui fait prendre de la distance avec la question. Entrons dans les détails, avec d'abord les adolescents qui choisissent de se faire connaître par un souhait d'individualisation des réponses à leurs besoins d'un point de vue purement scolaire. Il est question d'explications, de remédiation, de méthode de travail ou de rythme à adapter. Ces situations ne vérifient pas l'hypothèse **H3.1.1** pour 12% des élèves ayant répondu à la question. Notons ici et tout au long du parcours tout le soin qu'ont pris les collégiens pour exprimer leur pensée :

« Faire de meilleurs cours et articuler en parlant » (El.P1) ; « Je suis nul en rédaction, j'ai beau écrire 100 lignes, je me retrouve toujours avec un 8 ou 9 sur 20... » (El.P1) ; « J'ai des difficultés à comprendre une notion » (El.B2) ; « Je peux lui dire mes points faibles pour qu'il m'aide et me donne une consolidation » (El.B2) ; « Si j'ai quelques problèmes dans une des matières, tout simplement, je parle avec le prof d'abord. Si leur façon de m'améliorer était bonne, je continue à faire des efforts et sinon je parle à mes parents » (El.B3) ; « Les problèmes que j'ai dans la matière qu'il m'enseigne, le changement au niveau du programme lors du changement d'école. Son aide continue et son comportement sont très efficaces » (El.B3) ; « Je lui dirais que je suis fort en histoire géo, maths, civisme, chimie et mes points faibles sont informatique, sport » (El.B4) ; « Je lui dis que j'ai des problèmes dans telle matière » (El.B5) ; « Je peux lui dire que parfois je ne comprends pas les questions posées dans les évaluations » (El.B5) ; « Je suis nulle en arabe mais forte en maths. Je parle au prof dans ce cas et elle/il m'aide à arranger mes points faibles » (El.B6).

En revanche, 277 enquêtés, donc 67% de ceux qui ont répondu à cette question, se présentent soit en exprimant des points faibles et forts aussi bien scolaires que personnels (52%) soit en ne précisant pas qu'il s'agit de points faibles et forts purement scolaires (15%). Il est intéressant de noter que la plus grande proportion d'élèves qui aspirent à une prise en charge globale est issue de B4 (86%) et B3 (84%), tous les deux faisant partie du même groupe scolaire qui mise sur le développement personnel et le développement de la citoyenneté en plus de l'accompagnement de proximité, de l'individualisation des réponses aux besoins et l'inclusion scolaire (I-2.7-3, I-2.7-7, I-2.7-9) : « Mon point fort c'est que j'ai de bonnes notes. Mon point faible c'est que je n'ai pas confiance en moi et timide. Ce qui peut m'aider à progresser c'est que j'essaie de bien parler et de ne pas rougir pendant que quelqu'un me fasse [sic] un compliment ou me parle de mes défauts » (El.B4). Vu que près de la moitié des jeunes de B4 y sont scolarisés depuis peu et après avoir rencontré des difficultés scolaires ailleurs (tableaux 15 et 16, pp.147,

148), leur requête n'en a que plus de poids. À titre d'illustration, cette collégienne exprime maladroitement que même sans demander elle-même de l'aide à l'enseignant, s'il vient à son secours, elle en sera transformée : « *Je ne lui laisse pas de s'occuper de moi et si lui veut être gentil(le) avec moi, mes points faibles deviennent mes points forts [sic]* » (El.B4). Les appels à l'encouragement et à l'accroissement de la confiance en soi sont omniprésents :

« *Il m'encourage tout le temps* » (El.P1) ; « *Il faut aider les gens* » (El.P1) ; « *Il faut m'encourager et croire en moi* » (El.P1) ; « *J'ai un manque de confiance en moi. J'ai des problèmes de famille* » (El.B2) ; « *À mon avis, un prof, pour nous motiver à étudier, il doit lui aussi être motivé en classe et en expliquant et il doit nous comprendre et nous expliquer calmement ce qu'on doit faire* » (El.B3) ; « *Que si j'aime la maîtresse et je n'étudierai pas mais je lui donnerai un conseil de ne pas me décourager [sic]* » (El.B4) ; « *J'ai besoin d'encouragement, de motivation* » (El.B6) ; « *Je dois me confier au prof et il doit me montrer qu'il est prêt à m'aider et qu'il est intéressé par ce que je dis* » (El.B6).

D'autres obstacles à la réussite scolaire aussi bien extrascolaires, nécessitant un effort commun donc une collaboration de la part des enseignants et de la vie scolaire, qu'endogènes à l'École, sont mis à jour. Citons la pression familiale comme obstacle aux progrès : « *Personne ne peut me donner confiance en moi si ma famille surtout mes parents me pousse à continuité [sic] [comprendre : si ma famille me met la pression continuellement]* » (El.P1). Les problèmes familiaux ne sont pas en reste : « *Je lui dis qu'il y a des problèmes à la maison. C'est difficile* » (El.B6), sans oublier des conceptions ou pratiques inadaptées d'enseignants : « *Quand on me compare à un élève, ça me frustre, je n'aime pas les comparaisons. J'aime quand les enseignants expliquent ce que tu as acquis et non* » (El.P1). Les réponses dénotent fréquemment une bonne connaissance de soi qui rend possible la capacité de faire la part des choses entre ce qui va et ce qui est perfectible :

« *Je peux déjà l'éclairer sur mes matières préférées et celles que j'aime le moins, ce que j'ai besoin pour m'aider à m'améliorer, mes craintes, ce dont j'ai peur* » (El.P1) « *Je me concentre en classe, je comprends rapidement, j'étudie sérieusement, j'oublie souvent les remarques dites en classe* » (El.B2) ; « *Mes points forts : aimable, sociable ; mes points faibles : les mots blessants me déstabilisent. Ce qui m'aide le plus c'est que quelqu'un m'aide devant tous mes problèmes, que je ne me sente pas seul* » (El.B3) ; « *Je lui dis : comme éducation, je comprends facilement, certainement les choses scientifiques (biologie, maths, chimie, physique) et suis calme dans la classe et je suis poli. Mais en étudiant dans la maison, j'ai un peu de difficultés à rester concentré même si le téléphone n'est pas avec moi* » (El.B4).

Poursuivons avec ces collégiens de B5 et B6 qui s'adressent à nous avec non moins de sincérité : « *Je suis une personne sympathique, qui aime la culture générale. Je suis pas parfait mais je me vois responsable, serviable. Points faibles : je rage rapidement* » (El.B5) ; « *J'aime quand les choses sont claires. Bien expliquées. Je n'aime pas du tout quand les informations données sont ambiguës et floues. Par contre, je suis très bien en classe le cours et je comprends rapidement, pas la peine de répéter* »

plusieurs fois. Merci ! » (El.B6). La qualité de la relation interpersonnelle fait partie des facteurs spontanément évoqués dans ce qui peut aider ou freiner les progrès : « *Que je suis faible dans sa matière et que je sens qu'il a une dent contre moi* » (El.B6) ; « *Je peux lui dire mes points faibles (dans certaines matières comme la rapidité des profs). Et ce qui peut me faire progresser plus est la compréhension entre moi et la prof* » (El.B6). Il faut se rendre à l'évidence, au sein d'institutions telles que B6 P1, avec des taux de 62% (I-2.7-1 et CI-2.7-1) et 51% d'élèves (I-2.7-10) demandant à être considérés dans leur globalité, il s'agit parfois d'une véritable alerte pour changer une situation qui s'écarte trop du principe de globalité : « *Je ne dois pas seulement lui faire part de mes problèmes au niveau scolaire mais aussi de mes points faibles ou forts au niveau personnel pour qu'il prenne conscience que l'épanouissement au niveau scolaire dépend de notre épanouissement personnel basé sur la confiance en soi* » (El.B6) ; « *Je le préviens que je suis sensible et que je suis très brave mais je me sens mal. Je lui donne mon point de vue et demande de ne rien dire. Je me confie (c'est rare à B6)* » (El.B6). À B5 et B2, les proportions relativement moyennes obtenues par la revendication de prise en charge globale (64% et 59%) s'interprètent entre autres par la taille plutôt réduite des deux structures, ce qui permet de nouer plus naturellement des liens avec les encadrants et d'établir une relation plus apaisée : « *Ça va, j'ai pas trop besoin de l'aide, même si c'est gentil* » (El.B2) ; « *Rien. Je comprends déjà* » (El.B2) ; « *Je ne lui dis rien. Mais si c'était après une explication du cours, je lui demande gentiment de répéter si je n'avais pas compris* » (El.B5). D'autres facteurs entrent en compte dans ces réponses négatives mais sereines, nous les découvrirons. Paradoxalement, il arrive également qu'un élève renonce à se confier pour garder de bonnes relations avec ses encadrants, signe à la fois de vulnérabilité, d'attachement aux acteurs éducatifs et de manque de confiance en soi : « *Non car je ne veux pas que les profs voient mes points faibles car je veux qu'ils gardent une bonne image de moi* » (El.B2).

Cependant, l'expression d'un refus de soutien peut être catégorique et très sèche, dénotant un état d'esprit nettement moins positif : « *J'ai confiance en moi, pas besoin d'aide* » (El.B5) ; « *Je n'ai pas besoin d'un soutien. Personne* » (El.B6). Ainsi, si aucun enquêté de B3, B4 et P1 n'annonce qu'il n'a pas besoin d'aide, un taux avoisinant le tiers des élèves qui ne désirent rien dire à l'enseignant sur ce sujet mérite le détour : « *Les profs de nos jours nous traitent comme des clients et ne s'intéressent pas à nos sentiments, on n'est pas des robots !* » (El.B3). Effectivement, le nombre élevé de collégiens par classe en décourage plus d'un qui ne croit pas à l'utilité d'une telle démarche, même virtuelle : « *Je ne ressens pas le besoin qu'un professeur m'aide car cela n'aboutira à rien* » (El.P1) ; « *Il ne peut pas s'occuper de moi personnellement car il y a plusieurs classes de 30 élèves à gérer* » (El.P1) ; « *Chez les tutrices, à 200% mais chez les profs de base, les matières de base, ils pensent qu'à notre niveau* » (El.B6). Le sentiment de ne pas être pris en compte et compris ne pousse pas non plus à la confiance : « *Les profs ne nous écoutent*

jamais. Ils font à leur guise» (El.B6) ; « *Donner les points forts et les points faibles parce que certains profs visent toujours à aider l'élève à la façon que eux, profs, trouvent meilleure pour l'élève. Donc donner nos idées à ce point peut être indifférent* » (El.B5) ; « *Je ne lui dirai rien de moi à part si j'en ai vraiment besoin de lui dire* » (El.B2). De même, un manque de confiance en soi ou une certaine soumission à l'autorité empêchent de prendre les rênes pour aiguiller l'adulte : « *C'est difficile de connaître ses faiblesses ou plutôt ce qui empêche de travailler, sinon on le réglerait mais en généralisant, l'école en tant qu'établissement, quand le prof se centralise sur un élève (qui peut ne pas être moi) et le fait que je doive étudier à la maison* » (El.B5) ; « *Je n'aime pas parler personnellement de moi aux professeurs et aux autres. Le professeur doit savoir que je suis plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral et que je n'aime pas du tout aller au tableau pour parler (exposés etc.)* » (El.P1) ; « *Il doit le déduire seul* » (El.B6). Manque de confiance en soi, écrivions-nous mais aussi manque de confiance en l'autre : « *Je ne peux pas faire confiance à une personne aussi facilement donc je n'ai pas une réponse pour cette question* » (El.B2) ; « *Rien, je fais confiance à aucun d'eux* » (El.B6). De plus, lorsque l'élève éprouve une trop grande souffrance dans son établissement, il finit par se replier sur lui-même et abdiquer, renonçant à toute sollicitation des encadrants : « *Je ne préfère pas demander pour ne pas pleurer de la destruction mentale des profs envers les élèves* » (El.P1) ; « *Non car elle s'en fout* » (El.B6) ; « *Rien. Car ils nous aident pas* » (El.B6). Le silence peut parfois provenir d'une prise de distance volontaire par rapport à l'enseignant : « *Mes professeurs savent que je ne tisse aucun lien subjectif dans le cadre de la classe* » (El.B3) ; « *Je ne dis rien aux profs* » (El.B6). D'autres encore expriment leur satisfaction tout en faisant part de leurs faiblesses : « *J'ai déjà plus confiance en moi car certains profs m'aident avec des méthodes de travail pour m'améliorer. Je peux dire que je veux progresser mais que je suis un peu flemmarde* » (El.P1). A l'opposé de l'hermétisme, d'autres sont disposés à ne rien passer sous silence dans l'espoir d'optimiser le soutien qui leur sera procuré : « *Pour qu'un prof puisse s'occuper de moi, je peux tout lui dire car ils ne le disent à personne (même pas à nos parents)* » (El.P1) ; « *Ci gai des problème chai moi ou des difficulté scolère [sic]* » (El.B2) ; « *Je lui dis toutes les informations de moi pour qu'il puisse savoir comment se comporter avec moi* » (El.B4) ; « *Je lui dirais tout sur moi* » (El.B6). Enfin, il arrive que des élèves ne livrent rien tout simplement parce qu'ils sont satisfaits : « *Je trouve que la méthode des profs est bien et m'aide à comprendre* » (El.B4).

Nous ne nous attendions pas, par cette simple question, à voir jaillir un tel foisonnement de révélations et de blessures tandis que ce n'en était pas l'objet. On se rend compte que dans un temps relativement restreint, les jeunes sont capables de faire part de leurs besoins et que l'investissement pour en prendre connaissance est réduit par rapport au bénéfice que l'ensemble de la communauté éducative, enfants, parents et éducateurs peut en tirer. Toutes ces sollicitations d'élèves qui ont pris la peine de

répondre avec soin à un chercheur qu'ils ne connaissent pas pointent l'ampleur de la tâche qu'il nous reste à accomplir jusqu'à l'accession à une vision des élèves qui se rapproche davantage de leur unité. S'agissant de leur propre souhait, nous avons l'ambition de contribuer à faire prendre conscience aux adultes qui en sont responsables qu'il est indispensable d'assurer aux collégiens une éducation unitaire. L'hypothèse **H31.1** est corroborée : 67% des élèves réclament de l'École la prise en compte de leur personnalité pour favoriser le développement personnel dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire. D'ailleurs, dans la même optique que leurs enfants, 24/29 items de parents présentent leurs enfants dans leur globalité à un enseignant. Donnons une dernière fois la parole à nos jeunes enquêtés en annexes, p.24 tout en continuant notre parcours.

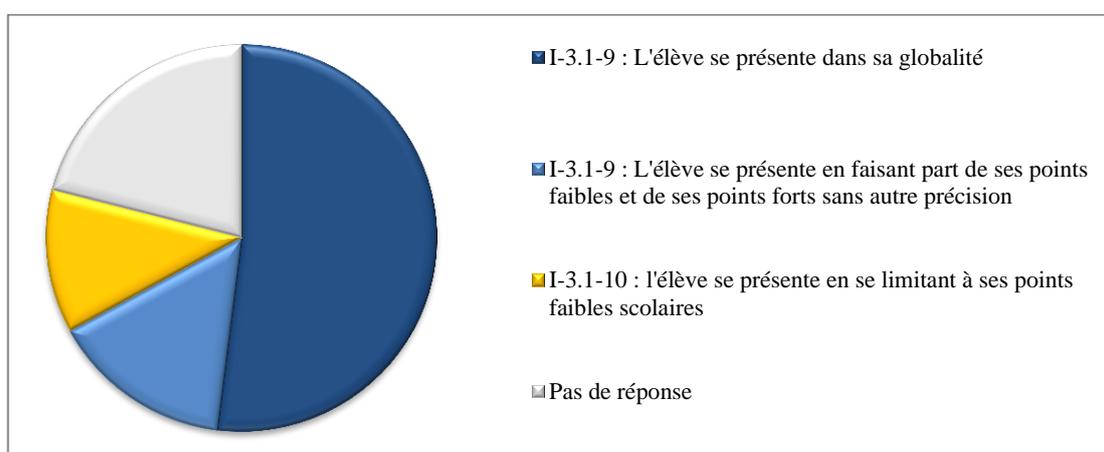


Figure 26 : Proportions totales des élèves se présentant à un enseignant dans leur globalité, pour mieux être aidés à progresser, s'épanouir et avoir confiance en soi (Q.16)

6.3 Le paradigme écologique et les théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques, pratiqués dans le dispositif de synthèse, compatibles avec l'unicité et la complexité des élèves

Pour répondre aux attentes des collégiens telles qu'elles viennent de nous être exprimées, allons plus loin dans la reconnaissance de la complexité des élèves avec le paradigme écologique qui les ancre dans leur environnement. Ce paradigme s'appuie sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), cité et intégré dans les travaux d'El-Hage et Reynaud (2014). Prenons-en connaissance tout en l'articulant avec des situations vues dans ce chapitre. La théorie de ce psychologue développementaliste considère que « L'écologie est la science qui a pour objet l'étude des interrelations établies entre les organismes vivants et leurs milieux biotique (vivant) et non biotique (non vivant) » (El Hage, F. et Reynaud, C., 2014). Elle étudie les interactions de l'environnement et de l'enfant, en particulier, les relations parents-enfants. Selon ce paradigme, au fur et à mesure de son développement, l'enfant est influencé par un environnement de plus en plus large, allant de son cadre familial à l'ensemble de l'environnement social, culturel, politique et économique (*ibid.*). Ce modèle systématise le développement des relations « parents-enfants » et reconnaît les interactions et influences réciproques d'environnements de plus en plus étendus avec l'individu, au fur

et à mesure que celui-ci grandit, « chacun s'adaptant en réponse au changement de l'autre (*ibid.*, paragr. 21). » 1- Le microsystème correspond à l'environnement immédiat, aussi bien le cadre (maison, lieu de loisirs, [ajoutons : établissement scolaire]) que les acteurs (parent-enfant, médecin-patient, [ou dans notre cas acteur éducatif-élève]), les activités et les relations interpersonnelles [dont celles des enseignants ou membres de la vie scolaire avec les collégiens], causes et conséquences de développement. Lorsqu'un adolescent décrit l'expulsion de sa mère de la maison parentale ou qu'il fait part de difficultés familiales, nous sommes dans le mésosystème. Les autres environnements sont, par ordre croissant d'éloignement : 2- Le mésosystème (par exemple, école-famille). Nous y incorporons des motifs d'acceptation des nouveaux élèves par leur établissement : fils d'ancien élève, maltraitance dans l'ancien collège, ... 3- l'exosystème (*media*, réseaux sociaux, difficultés financières, environnement sociétal...). Il nous renvoie au milieu socio-culturel des enquêtés, à l'addiction et au harcèlement par le biais des réseaux sociaux. 4- Le macrosystème (croyances, idéologies, valeurs, normes) (*ibid.*, paragr. 22). Les conceptions éducatives des membres de la communauté éducative en font partie. 5- Enfin, l'ontosystème comprend les « interrelations » entre les différentes composantes de la personnalité d'un individu : physiques, biologiques, cognitives et socio-affectives. En lien avec notre étude, il s'agit notamment des facteurs idiosyncrasiques de réussite ou d'échec scolaire. 6- Quant au chronosystème, il prend en compte le temps biologique et celui perçu et reconstruit par l'individu. Il est aussi formé par les périodes de transition (naissance, entrée à l'école) [donc également déménagements et changements de collèges] ou les événements stressants (séparation, deuil). À signaler que chaque temporalité est en interaction avec celle des autres systèmes (*ibid.*, paragr.23). Intégrer ces paramètres dans nos modes de pensée nous fera prendre de la distance par rapport à l'appellation « vie scolaire » qui a trop tendance à exclure ou à amenuiser les incidences de la vie « extrascolaire ». Or, ceci est d'autant plus dommageable que toutes les interventions, dans une approche écologique, « sont axées sur une perspective développementale » (*ibid.*, paragr. 24) et que les « transitions écologique », modifications transformant le sujet par un changement de rôle, de milieu, ou les deux simultanément, font partie du développement humain (*ibid.*, paragr. 25) et ne peuvent être occultées. Autant de domaines de réflexion dont nous venons de découvrir des illustrations à prendre en compte par le dispositif de synthèse.

Afin d'abonder davantage encore dans le sens de la complexité attendue par les élèves, les théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques déterminent des spécificités, capacités et besoins propres à chaque élève. Le MEN s'y intéresse d'ailleurs de plus en plus, sans doute dans l'espoir d'un accroissement de l'individualisation de l'enseignement⁸⁶. Effectivement, Gardner (1983/2014), psychologue et professeur de neurologie et d'éducation notamment à l'université de Harvard, développe sa

⁸⁶ <http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html>

théorie des intelligences multiples qui a été reprise par de nombreux chercheurs. Selon lui, chaque individu dispose de plusieurs formes d'intelligences, pour lesquelles il a naturellement une plus ou moins grande compétence et qu'il a plus ou moins développés. Huit types d'intelligences sont reconnus et testés expérimentalement par ce chercheur⁸⁷. Keymeulen (2013), méthodologue formé à la programmation neurolinguistique de l'apprentissage et aux intelligences multiples explique que pour Gardner, « l'intelligence repose sur trois composantes : l'ensemble des compétences qui donnent la possibilité de résoudre un problème, la capacité à imaginer ou créer un produit ou un service répondant à un besoin et la capacité à définir des problématiques et à rechercher des solutions qui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances. Par exemple, l'intelligence linguistique concerne le langage, (lire, parler, débattre, faire de la poésie), l'intelligence logico-mathématique est utile pour émettre des hypothèses, l'intelligence kinesthésique sert dans la pratique du sport, le contrôle des mouvements, la manipulation des objets, etc. Notons que Gardner appelle à établir des analogies entre les différents types d'intelligence. Selon nous, une illustration en serait l'emploi de l'intelligence mathématique au service de l'intelligence verbale-linguistique pour obtenir un texte argumentatif percutant.

Une autre forme de complexité et d'unicité des élèves, qu'une synthèse éducative sera appelée à prendre en compte, est la diversité des profils pédagogiques. Dans son ouvrage intitulé justement *Réussir, ça s'apprend*, La Garanderie (2013/2016, chap.5 à 7) assure qu'il n'y a pas autant de méthodes personnelles de travail qu'il existe d'individus, mais plutôt « un certain nombre de familles d'esprit qui pratiquent les mêmes méthodes » ; de plus, ces méthodes « ne changent pas fondamentalement dans la vie de l'individu (*ibid.*, p. 81). » En effet, entre la perception et la conception, entre la réception et la création, des « images évoquées » constituent un intermédiaire (*ibid.*, p. 162). Ainsi, certains individus seront davantage sensibles à ce qu'ils voient et capables d'une gestion visuelle des images ou représentations mentales (ce sont des « visuels »). D'autres auront des aptitudes plutôt éveillées par ce qu'ils entendent et seront davantage aptes à une gestion auditive des images (ils peuvent être qualifiés d'« auditifs »). De la sorte, dans le processus de réflexion, se mettent en place ce que ce philosophe et pédagogue appelle des « habitudes évocatives » mentales, c'est-à-dire des façons de percevoir les objets, de s'en imprégner et de les comprendre, ce qui donne lieu à des profils pédagogiques. Par suite, mettre en place des méthodes

⁸⁷ Il s'agit de : L'intelligence corporelle / kinesthésique (capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets), l'intelligence interpersonnelle (capacité d'entrer en relation avec les autres), l'intelligence intra-personnelle (capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même), l'intelligence logique-mathématique (capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique. C'est cette forme d'intelligence qui est évaluée dans les tests dits de « Quotient Intellectuel »), l'intelligence musicale / rythmique (capacité à percevoir les structures rythmiques, sonores et musicales), l'intelligence naturaliste (capacité à observer la nature sous toutes ses formes, la capacité à reconnaître et classer des formes et des structures dans la nature, l'intelligence verbale-linguistique (capacité à percevoir les structures linguistiques sous toutes leurs formes) et l'intelligence visuelle / spatiale (capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions).

d'apprentissage axées à la fois sur l'oral et l'écrit permet de cibler le plus grand nombre dans une classe. De plus, la question essentielle que pourront poser les cadres d'éducation tout autant que les enseignants et, plus tard, l'ensemble du dispositif de synthèse sera, en se référant à La Garanderie : Comment t'y prends-tu pour apprendre ? (*ibid.*)

Concluons ce chapitre par le constat qu'en s'exprimant et dès les premières informations qu'ils nous fournissent, les jeunes enquêtés corroborent d'eux-mêmes l'hypothèse **H31.1**. En effet, 52% des collégiens ayant répondu à une question ouverte, (ce qui en accroît la portée), demandent spontanément à être considérés dans leur globalité, pour être mieux aidés à réussir scolairement et à augmenter leur confiance en soi. 15% évoquent leurs faiblesses sans en préciser la nature (personnelle ou scolaire). Ils peuvent donc être intégrés dans cette première catégorie. Selon les collèges, seuls 7% à 14% se présentent en se limitant à leurs points faibles scolaires. Certes, les jeunes attendent de la part de leurs professeurs des explications claires et une individualisation des réponses à leurs besoins pour mieux réussir scolairement mais ils espèrent aussi et surtout, de leur part, des comportements qui leur soient favorables, comme des encouragements, de l'optimisme, des considérations positives et une absence de catégorisation. Ceux qui ne sollicitent pas l'aide des responsables scolaires le justifient soit par le fait qu'ils vont bien et n'en ont pas besoin soit parce qu'ils ne croient pas à un soutien efficace possible (trop d'élèves en classe, manque de volonté des acteurs éducatifs ou manque de confiance de l'élève en ceux-ci). Sur un autre plan, les changements d'établissements dénotent à la fois la capacité inégale de l'institution scolaire à assurer la réussite et/ou les progrès scolaires (**H1.1**), à favoriser le développement personnel (**H1.2**) ou au contraire, à se montrer défaillante dans ces deux domaines (**H2.2**). Les adolescents sont également conscients du poids de la pression familiale et des problèmes familiaux comme facteurs de leur échec scolaire. Par conséquent, leurs propos et représentations abondent dans le sens de l'hypothèse **H0**, ce qui ne peut qu'interpeller leurs responsables, enseignants, membres de la vie scolaire et toute la communauté éducative et l'appeler à travailler en collégialité pour veiller sur eux en tant que personnes « unes, singulières et complexes ». Ainsi, les collégiens font globalement preuve d'une bonne connaissance de soi et ils s'impliquent dans l'enquête, dénotant l'importance qu'elle revêt à leurs yeux. Face à ces jeunes, notamment les plus vulnérables d'entre eux qui nous confient leur vécu, leur caractère, leurs écorchures et leurs espoirs, que faire sinon se mobiliser pour améliorer l'existant ? Pour cela, tout en nous imprégnant des connaissances relatives au paradigme écologique, aux formes multiples de l'intelligence et aux profils pédagogiques, il est intéressant de connaître l'état actuel de développement personnel de ces enquêtés et leur aptitude à accomplir des progrès scolaires au sein de la configuration présente de leurs différents collèges. Les perfectionnements attendus en résulteront. Effectuons, dans ce but, une incursion dans leur monde scolaire pour mieux les connaître et les comprendre.

CHAPITRE 7

SELON LES COLLÈGES, DES ÉLÈVES QUI SE CONSIDÈRENT

INÉGALEMENT AIDÉS DANS LEURS PROGRÈS SCOLAIRES

ET LEUR DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

7.1 Des représentations d'élèves qui font part d'indicateurs du développement personnel impactant leur réussite scolaire

Toujours en lien avec le schéma 18 p.108 et avec la volonté de vérifier les hypothèses **H1.1**, **H1.2** et **H2.1**, complétons ce que nous avons indirectement appris sur l'état de développement personnel et de réussite scolaire des jeunes enquêtés et sur la capacité des structures à les épauler dans ces deux domaines. Pour cela, nous nous appuyons sur le questionnaire, l'observation directe et les focus groupe. Levons le voile d'une façon plus précise sur les représentations des collégiens à ce propos, au moyen des questions 8, 19 et 15. Les deux premières qui se complètent sont une succession des seules séries de questions fermées du questionnaire, regroupant la totalité des thèmes abordés dans la recherche. En complément, la question ouverte N°15 nous renseigne plus précisément sur l'état de motivation des élèves et ce qui leur donne envie de s'améliorer dans le fonctionnement de leur collège et dans la façon dont les adultes s'occupent d'eux. Comme 100% des élèves (donc les 602) ont répondu aux 19 propositions de la question 8 et que plus de 90% ont réagi aux 11 suggestions de la question 19, il en résulte des résultats très significatifs. Précisons qu'une majorité des non-réponses à la question 19 proviennent de B5 où visiblement le temps a manqué aux élèves dans deux des classes pour une raison de logistique. Alors que dans la question 8, il s'agissait de noter de 0 à 2 le degré d'adhésion à chaque affirmation sur l'épanouissement et les conceptions et pratiques des enseignants et de la vie scolaire (voir chap.6), dans la question 19, il fallait souligner, en cas d'accord, les choix sur la confiance en soi, le bien-être, le sentiment d'appartenance, les progrès scolaires et l'aide aux progrès scolaires de la part des collègues. Le reste du questionnaire s'organise en des questions ouvertes pour des approfondissements indispensables à une démarche explicative.

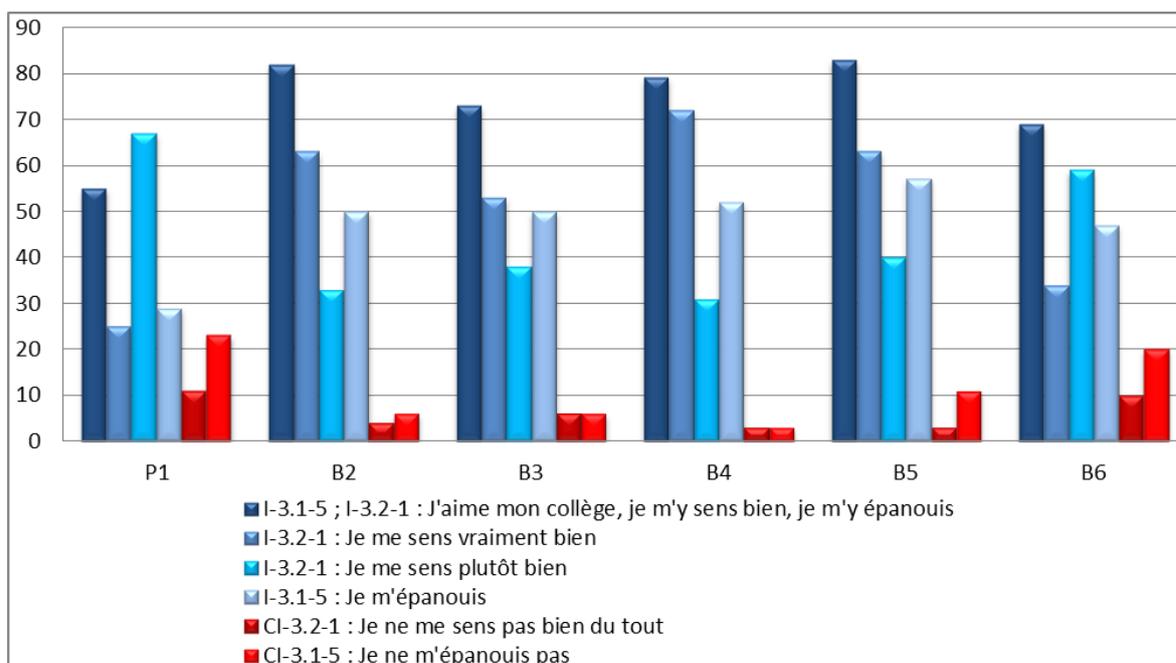


Figure 27 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à favoriser leurs bien-être, épanouissement et sentiment d'appartenance (Q. 8a, 8e, 8d, 8p, 19a, 19b, 19d, 19e)

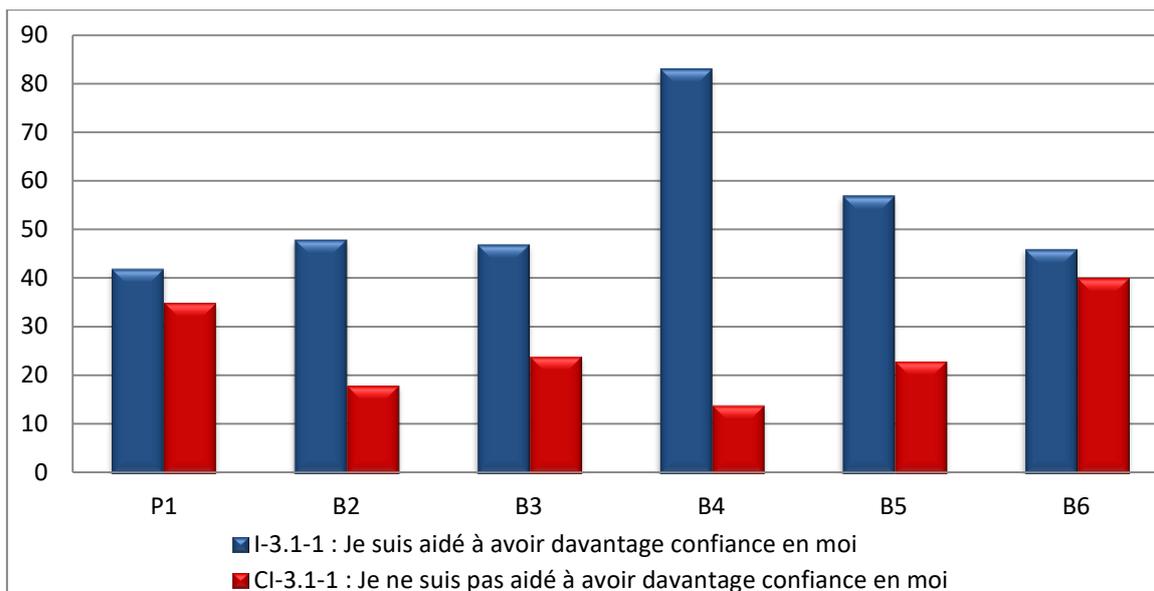


Figure 28 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à renforcer leur confiance en soi (Q.19j, 19k)

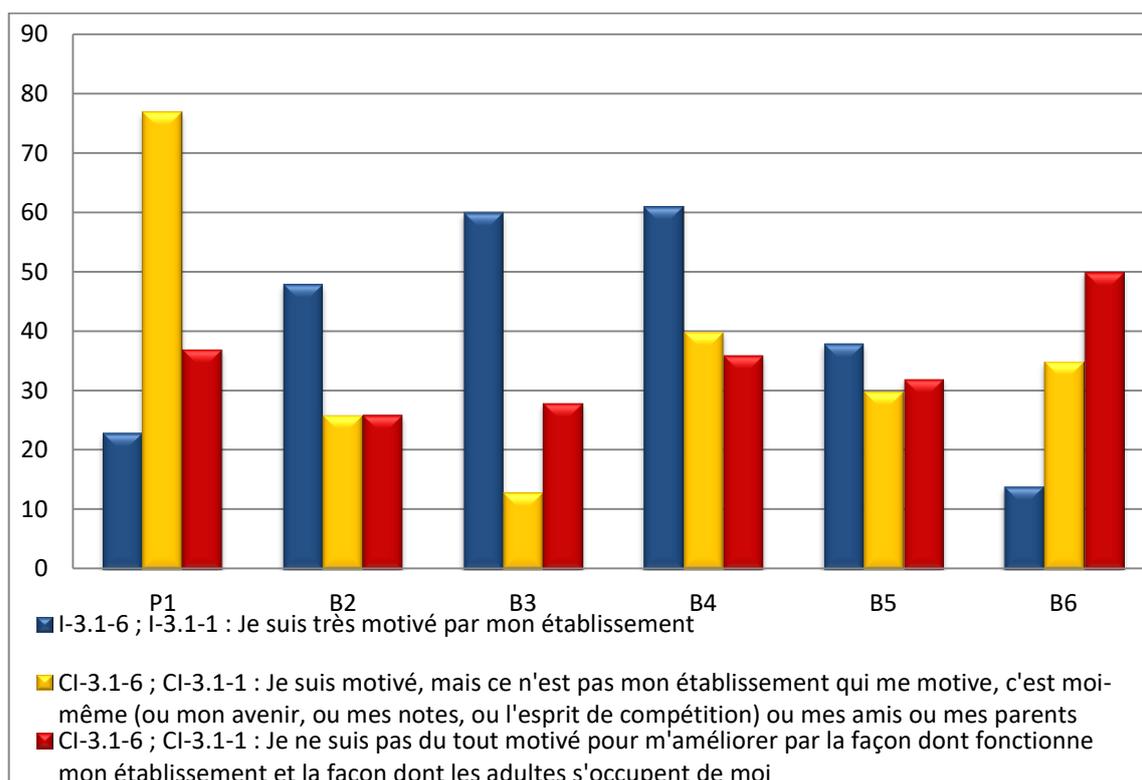


Figure 29 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à les motiver pour s'améliorer scolairement (Q.15)

Les quatre diagrammes (des représentations des élèves relatives à leur développement personnel et à l'aide à la réussite scolaire) sont sciemment placés l'un à la suite de l'autre pour simplifier une mise en relation aussi bien verticale qu'horizontale. Dans ces graphiques, les indicateurs CI-3.1.1, CI-3.1-5, CI-3.1-6, CI-3.1-8 et CI-3.2-1 se rapportent à **H2.1** donc aux incomplétudes du système éducatif relatives à notre

sujet. Les indicateurs I-3.1-1, I-3.1-5, I-3.1-6 et I-3.2-1 sont en lien avec **H1.2** et l'action efficace du système éducatif sur le développement personnel. Le contre-indicateur CI-1.2-4 et les indicateurs I-3.1-1, I-3.1-2, I-3.1-3 et I-3.1-8 sont corrélés à **H1.1** donc à une institution scolaire qui agit efficacement dans l'amélioration des résultats scolaires.

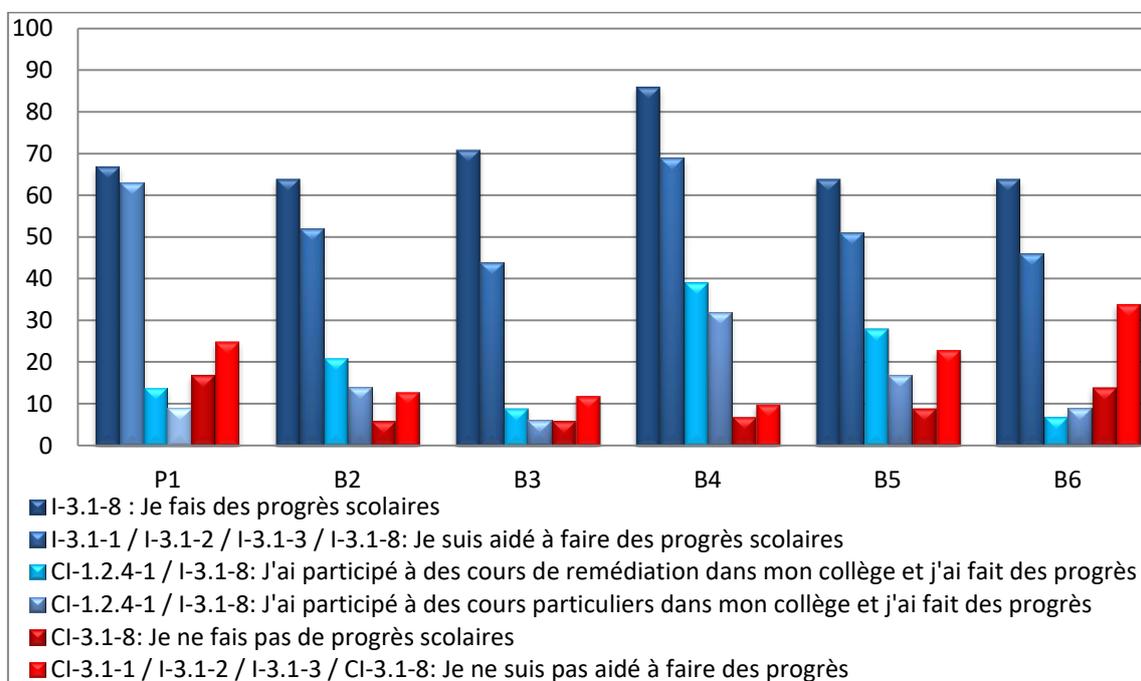


Figure 30 : Représentations des élèves sur la capacité de leur établissement à favoriser leur progrès scolaires (Q.8w, 8x, 19f, 19g, 19h, 19i)

D'emblée, si l'on souhaite effectuer une étude qualitative par lecture graphique, et avant même de nous tourner vers les résultats quantitatifs et de prendre en compte les aléas de l'enquête, l'observation des figures nous fait constater que le rouge est loin d'être inexistant malgré la présence indiscutable de bleu. Or, les élèves dont nous souhaitons le plus améliorer la situation (sans pour autant du tout négliger les autres) sont ceux qui se sentent le moins bien dans leurs collèges. Par suite, en examinant cette couleur à l'exclusion de toute autre donnée, nous observons que dans les trois situations relatives à l'épanouissement, la motivation et la confiance en soi, les barres rouges sont les plus présentes à P1 et B6. Les bâtons « je ne m'épanouis pas » et « je ne me sens pas bien du tout » se dessinent le plus dans ces structures et dans une moindre mesure à B5, alors même que leurs barres bleues sont globalement très élevées ou assez élevées, signe d'une bipolarité importante entre les élèves qui se sentent très bien et très épanouis et les autres. Ces mêmes bâtons sont davantage existants à B3 qu'à B2 et B4 mais demeurent à des niveaux assez réduits, reflet d'une certaine harmonie. En poursuivant l'observation verticalement, établissement par établissement, un coup d'œil au deuxième diagramme montre un nombre conséquent de collégiens souffrant de déficit d'aide à la confiance en soi à P1 et B6, la deuxième institution exposant, en plus, une barre bleue particulièrement réduite qui interroge. B3 et B5 n'arrivent pas à soutenir le tiers de

Chapitre 7 : Selon les collèges, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

leurs effectifs dans l'augmentation de leur confiance en soi et les jeunes non portés par eux dans ce domaine sont les moins nombreux à B2 et B4. En restant axés sur les indicateurs de H2.1, un pic saute aux yeux pour les adolescents non encouragés par leur établissement à P1 et B6 où le cumul de cramaisi et de jaune n'y laisse pour le taux de motivation par le collège respectivement que le cinquième et le dixième des enquêtés. Le seuil des deux-tiers et de la moitié d'élèves non sollicités efficacement par l'établissement est atteint à B5 et B2 tandis que B3 et B4 qui font partie du même groupe scolaire donnant une priorité au développement personnel stimulent 60% des adolescents. À préciser que la barre jaune intermédiaire des élèves motivés mais par des raisons personnelles, familiales ou amicales est la plus élevée à P1 où les élèves se battent en pensant à leur avenir et à la possibilité de faire des choix d'orientation conformes à leurs souhaits. La deuxième barre jaune la plus haute est relative à B4 pour les mêmes raisons, tandis qu'elle s'élève à B6 par une émulation liée surtout à des ambitions personnelles ou familiales d'études supérieures particulièrement sélectives. Voilà pour cette première approche de l'aide au développement personnel, par leur collège, des jeunes qui ont participé à l'enquête.

Côté réussite scolaire, la même silhouette que celle des trois diagrammes précédents se détache et une corrélation se profile nettement entre les paramètres du développement personnel et ceux de la réussite scolaire. En particulier, on relève une correspondance entre le degré de motivation et d'aide à la confiance en soi d'une part et l'aide à la réussite scolaire d'autre part. De plus, un élève faible scolairement est le moins aidé à faire des progrès dans un ordre décroissant à B6, P1 et B5 puis viennent B2, B3 et B4 avec des taux très bas. Le facteur nombre de collégiens par classe donc disponibilité des enseignants est également à prendre en compte ici. Très peu d'élèves ne font pas de progrès scolaire à B2, B3 et B4 dans cet ordre croissant puis viennent B5, P1 et B6. Les cours de remédiation semblent connaître un franc succès à B4, en adéquation avec le profil des élèves, nombreux à en avoir besoin. En revanche, tandis qu'une grande proportion de jeunes se dit non soutenue scolairement à P1 et B6, les cours de remédiation sont boudés ou peu appréciés, posant question. Il s'ensuit que, de manière générale, les établissements où existe le plus de discrimination entre les adolescents par rapport au sujet qui nous occupe sont B6 et P1. B5 connaît des incomplétudes parfois importantes en dépit d'efforts bien visibles. B3 tire son épingle du jeu, B4 aide en tout point mais ne motive pas suffisamment et B2 a le profil le plus mesuré pour tenir compte à la fois des élèves en réussite et des besoins des adolescents les plus vulnérables. Tout en conservant une extrême prudence puisqu'il nous faut affiner le raisonnement pour relativiser les résultats, allons plus loin en nous appuyant, cette fois, sur des valeurs quantitatives et en adoptant un autre angle de vue. Cette étape de compte-rendu presque exclusivement chiffrée peut sembler *a priori* rébarbative. Toutefois, elle nous paraît un passage obligé que nous nous efforcerons de restreindre, avant de passer à l'explicatif et au corrélationnel dans toute la suite de notre recherche.

Chapitre 7 : Selon les collèges, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

Tableau 18 : État détaillé et chiffré des représentations des élèves enquêtés sur leur développement personnel et leurs progrès scolaires (en %)

P1	B2	B3	B4	B5	B6	
Etat du ressenti de bien-être, du sentiment d'appartenance, et de l'épanouissement (H1.2 et H2.1.1)						
55%	82%	73%	79%	83%	69%	I-3.1-5 ; I-3.2-1 : J'aime mon collège, je m'y sens bien, je m'y épanouis
11%	4%	6%	3%	3%	10%	CI-3.2-1 : Je ne me sens pas bien du tout
67%	33%	38%	31%	40%	59%	I-3.2-1 : Je me sens plutôt bien
25%	63%	53%	72%	63%	34%	I-3.2-1 : Je me sens vraiment bien
23%	6%	6%	3%	11%	20%	CI-3.1-5 : Je ne m'épanouis pas
29%	50%	50%	52%	57%	47%	I-3.1-5 : Je m'épanouis
Etat du ressenti de la confiance en soi et d'être aidé à augmenter sa confiance en soi (H1.2 et H2.1.1)						
35%	18%	24%	14%	23%	40%	CI-3.1-1 : Je ne suis pas aidé à avoir davantage confiance en moi
42%	48%	47%	83%	57%	46%	I-3.1-1 : Je suis aidé à avoir davantage confiance en moi
Etat de la motivation (H1.2 et H2.1.1)						
37%	26%	28%	4%	32%	50%	CI-3.1-6 ; CI-3.1-1 : Je ne suis pas du tout motivé pour m'améliorer par la façon dont fonctionne mon établissement et la façon dont les adultes s'occupent de moi
39%	26%	13%	40%	30%	36%	CI-3.1-6 ; CI-3.1-1 : Je suis motivé, mais ce n'est pas mon établissement qui me motive, c'est moi-même (ou mon avenir, ou mes notes, ou l'esprit de compétition) ou mes amis ou mes parents
23%	48%	60%	57%	38%	14%	I-3.1-6 ; I-3.1-1 : Je suis très motivé par mon établissement
Etat des représentations sur les progrès scolaires, d'être aidé à en faire						
67%	64%	71%	86%	64%	64%	I-3.1-8 : Je fais des progrès
17%	6%	6%	7%	9%	14%	CI-3.1-8 : Je ne fais pas de progrès
63%	52%	44%	69%	51%	46%	I-3.1-1 ; I-3.1-2 ; I-3.1-3 ; I-3.1-8 : Je suis aidé à faire des progrès scolaires
25%	13%	12%	10%	23%	34%	CI-3.1-1 ; I-3.1-2 ; I-3.1-3 ; CI-3.1-8 : Je ne suis pas assez aidé à faire des progrès scolaires
14%	21%	9%	39%	28%	7%	CI-1.2.4-1 ; I-3.1-8 : J'ai participé à des cours de remédiation dans mon collège et j'ai fait des progrès
9%	14%	6%	32%	17%	9%	CI-1.2.4-1 ; I-3.1-8 : J'ai participé à des cours particuliers organisés au collège et j'ai fait des progrès

En termes de pourcentages et en nous centrant cette fois sur les résultats par établissement afin d'en ébaucher les profils, nous mesurons que le dixième des élèves de P1 et B6 disent ne pas du tout se sentir bien, le cinquième ne pas du tout s'y épanouir et 35% et 40% ne pas être aidés à avoir confiance en soi (H2.1). Seuls respectivement 23% et 14% sont motivés par le fonctionnement de ces deux collèges et la façon dont les adultes s'y occupent d'eux (H1.2), alors que 37% et jusqu'à 50% n'ont pas du tout envie de travailler plus afin de progresser. Le tiers des jeunes sont stimulés uniquement par eux-mêmes, leur avenir, leurs notes, l'esprit de compétition, leurs amis ou leurs familles (H2.1). Pourtant, étonnamment au vu des chiffres précédents, entre la moitié à P1 et les trois-quarts à B6 éprouvent un sentiment d'appartenance tout en se sentant épanouis (H1.11). Ce taux passe à un chiffre impressionnant supérieur à 90% d'élèves qui se sentent soit vraiment bien soit plutôt bien, dans l'un et l'autre collèges, à partir du moment où l'on exclut l'indicateur épanouissement qui, lui, ne recueille que le tiers des suffrages pour P1 mais quand même un paradoxal 47% à expliquer pour B6 lorsqu'il est isolé des autres facteurs (H1.2). C'est donc bien que les paramètres du développement personnel sont, pour partie, indépendants l'un de l'autre. Les causes en seront identifiées dès les focus groupes de classes et n'iront qu'en se confirmant au fur et à mesure de la diffusion des résultats des questionnaires. Un point relativement fort à P1 et B6 demeure l'aide à l'accroissement de la confiance en soi d'une partie de leurs élèves (H1.2). Côté réussite

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

scolaire, plus de 65% des collégiens de ces deux structures éprouvent le sentiment de faire des progrès (**H.1.1**). Il n'en demeure pas moins que nous en détectons environ 15% qui ne pensent pas faire de progrès et un quart des élèves, voire même 34% pour B6 qui ne se sentent pas épaulés pour en faire (**H2.1**). Ce qui est frappant, c'est que, à P1 où les collégiens attendent davantage du soutien scolaire en raison d'un milieu familial pas particulièrement porteur puisqu'à majorité allophone et/ou défavorisé socio-culturellement, les cours de remédiation et de soutien particulier ne recueillent pas plus de succès, qu'ils ne soient suivis que par 14% et 9% des collégiens et que les trois quarts des jeunes ne s'y intéressent pas (**H2.1.1**). La remédiation ne remporte pas plus de succès à B6 où seuls 16% des élèves en profitent.

Tandis que les profils de B2, B3, B4 et B5 diffèrent à plusieurs niveaux, un certain nombre de leurs indicateurs convergent plus ou moins sensiblement. À titre d'illustration, le pourcentage de sentiment d'appartenance et d'épanouissement y est relatif, au bas mot, à 73% des élèves (**H1.2, H1.11**). La part de ceux qui ne s'y sentent pas bien du tout ou qui ne s'y épanouissent pas y est extrêmement réduite (3% à 6%), ce qui est signe de facteurs de rejet très limités (**H2.1**). Parallèlement, le taux des élèves qui s'y perçoivent « vraiment bien » reste très haut dans les quatre structures, la plupart des autres collégiens ayant tout de même l'impression d'y être « plutôt bien » (**H1.2**). La comparaison des résultats pour l'aide à la confiance en soi génère des taux plus disparates : autour de la moyenne pour B2 et B3, ils dépassent largement la moitié à B5 (57%) et semblent encore plus favorables dans le cas de B4 (83%). Le ressenti pour les progrès scolaires n'est pas non plus équivalent : de 64% pour B2 et B5, il passe à 91% et 86% à B3 et B4 (**H1.1**). Quant à l'aide éprouvée pour les progrès scolaires, elle stagne à B3 (44%) ce qui est compatible avec la faible performance de la participation et/ou de l'efficacité de la remédiation (15%) (**H2.1**). Le sentiment d'être soutenu pour progresser scolairement est équivalente à B2 et B5 (autour de la moitié des effectifs enquêtés) et elle culmine à B4 (69%) (**H1.1**). Parallèlement, l'impression de ne pas faire de progrès est équivalente à B2, B3 et B4 (environ 6%) tandis qu'elle est légèrement augmentée à B5 (9%). Pour ce qui est des représentations sur une aide insuffisante aux progrès scolaires, elle se situe autour de 10% à B2, B3 et B4 alors qu'elle rejoint le résultat insuffisant de P1 pour l'établissement B5 (**H2.2.1**).

Toutefois, en nous référant au tableau 19 ci-après, la comparaison des performances de ces établissements concernant la confiance en soi et les progrès scolaire s'avère délicate puisqu'il est arrivé que des élèves écrivent à la main, sous ces suggestions : « j'ai déjà confiance en moi » ou « je n'ai pas besoin de faire des progrès scolaires » (**H1.2**). Il est vrai que nous n'avons pas pris en compte ces deux alternatives. Aurait-il été préférable de les rajouter lors de la conception du questionnaire ? L'avantage aurait été que nous aurions été fixés sur les motifs de l'absence de soulignement qui équivaut à une non-adhésion à la proposition. L'inconvénient était de charger davantage encore un questionnaire déjà très long

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

et de prendre le risque de lasser ou déconcentrer les enquêtés. Nous pouvons, malgré tout, discuter de manière opérante ces résultats, en calculant en premier lieu le taux de non-adhésion par une simple soustraction entre le total théorique de 100% d'élèves qui ont répondu à la question 19 et le total en pourcentage des répondants aux propositions qui portent sur le même objet. Prenons un exemple. : À B6, 46% des enquêtés ayant répondu soulignent « Je suis aidé à avoir confiance en moi » et 39.5% adhèrent à « Je ne suis pas aidé à avoir confiance en moi ». Le total est 85.5% (arrondi à 86%). Il en résulte que 14% ont soit déjà confiance en soi, ou ne se reconnaissent dans aucun de ces deux choix pour toute autre raison.

Tableau 19 : Taux d'adhésion aux propositions sur la confiance en soi et les progrès scolaires et taux de réponses sur la motivation

Taux d'adhésion aux propositions 19j, 19k sur la confiance en soi (en %)						Taux de réponse à la question 15 sur la motivation (en %)											
P1	B2	B3	B4	B5	B6	P1	B2	B3	B4	B5	B6						
75	66	71	97	80	86	91	87	91	90	69 ou 86 ⁸⁸	86						
Taux d'adhésion aux propositions 19f, 19g sur les progrès scolaires (en %)						Taux d'adhésion aux propositions 19h, 19i sur l'aide aux progrès scolaires (en %)						Taux d'adhésion aux propositions 8w, 8x sur la participation efficace à des cours de remédiation ou des cours particuliers proposés par le collège (en %)					
P1	B2	B3	B4	B5	B6	P1	B2	B3	B4	B5	B6	P1	B2	B3	B4	B5	B6
84	68	78	93	73	78	88	65	56	79	74	80	23	35	15	71	45	16

Par conséquent, nous pouvons conjecturer que les pourcentages respectifs des élèves de B2 à B5 qui n'adhèrent pas aux propositions 19j, k (sur la confiance en soi) ont potentiellement soit une opinion neutre « ni oui ni non » soit une absence de besoin dans ces domaines. Il en découle aussi qu'à B4 et B5 où le taux des répondants est de 97% et 80%, celui des élèves qui se sentent aidés à avoir davantage confiance en soi est significatif (83%) (**H1.2**). Selon la même optique, il nous faut relativiser les pourcentages un peu moins favorables obtenus dans ce domaine à B3, B5 et plus encore à B2 en raison des enquêtés qui pourraient déjà avoir confiance en soi. Ce sont les observations directes et les focus groupe de ces trois établissements qui vont nous orienter vers une option très favorable à B2 et favorable mais dans une moindre mesure à B3 et B5. La triangulation ne pourra avoir lieu pour B4, la demande d'autorisation pour le focus groupe ayant été rejetée par le chef d'établissement (**H1.2**). C'est l'observation directe qui en tiendra lieu à bon escient. Dans la même logique, les 14% et 23% des enquêtés qui ne se sentent pas aidés à avoir confiance en soi à B4 et B5 sont assez significatifs tandis qu'un écart de six points existe entre B2 et B3, en faveur du premier pour des taux de non adhésion assez comparables (**H2.1**). Si nous appliquons le même raisonnement aux progrès scolaires (19f, g, h, i), à l'impression d'être aidés dans leurs progrès scolaires (19h, 19i) et à la participation aux remédiations proposées, nous pouvons

⁸⁸ En raison d'une erreur de jugement du temps nécessaire ou de la négligence de l'acteur éducatif qui a administré les questionnaires de B5 et qui a empêché 28 élèves de compléter leur questionnaire, le deuxième taux est obtenu en divisant le nombre d'élèves qui a eu le temps de répondre intégralement au questionnaire par celui des élèves correspondants qui n'ont pas répondu à cette question.

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

effectuer les commentaires suivants : en raison de leur niveau initial plutôt faible scolairement (près de la moitié des enquêtés de B4 a rejoint cette structure en raison d'un déficit de niveau scolaire), il est normal et heureux que ceux-ci y ressentent des progrès scolaires d'une manière très majoritaire (86%) en se voyant aidés dans ce sens pour plus des deux tiers d'entre eux notamment par les remédiations et les cours particuliers proposés avec succès (**H1.1**).

Pour finir avec ce détour chiffré, qu'en est-il de la motivation ? Le nombre d'élèves pas du tout stimulés oscille entre le quart pour B2 et le tiers pour B5 avec la valeur intermédiaire de 28% à B3. Seuls 4% des élèves se disent non motivés pour s'améliorer à B4. Ceux poussés au travail non par leur établissement mais par leurs projets d'avenir, les notes, leurs amis ou leur famille vont de 13% à B3 à 40% à B4 en passant par 20% et 30% pour B2 et B5 (**H2.1**). Il en résulte que B3 et B4 sont les plus à même d'encourager leurs élèves à progresser suivis par B2 qui en motive la moitié et B5 qui n'en stimule à progresser que 38% (**H1.2**). Nous avons la possibilité de décortiquer les items recueillis directement auprès des enquêtés pour savoir ce qui, précisément est la source de leur envie de progresser scolairement et avancer dans l'explicitation des résultats de H1.1, H1.2 et H2.1. Ce que nous confient les collégiens reste dans la même logique que leur recherche de globalité : leur goût d'apprendre est influencé par leur personnalité, leur environnement et les conceptions et pratiques d'acteurs éducatifs. Nous relevons : 1- Le rejet de leur établissement ou de ses acteurs dont il sera intéressant de déceler certaines causes dans le chapitre suivant, pour les traiter : « *Le collège détruit mentalement* » (El.P1) ; « *Ils ne font que nous décourager et détruire nos rêves* » (El.B3) ; « *Non, le comportement des responsables me donne envie de quitter le collège* » (El.B5) ; « *Je suis motivée au début de l'année mais les profs m'enlèvent cette motivation et de même pour les surveillants. Ils me donnent envie de régresser et quelquefois abandonner* » (El.B6). 2- La non-prise en compte des élèves dans leur globalité : « *Pas trop car pas toutes les profs veulent notre bien. Il y a des profs qui ne se soucient pas de notre vie. Elles viennent apprendre et elles ne veulent rien savoir de nos problèmes* » (El.B6) ; 3- L'injustice et une relation interpersonnelle négative : « *Cela dépend car quand un professeur te punit lorsque tu n'es pas responsable, cela est injuste et tu n'as pas le droit de répondre pour te défendre car pour lui tu es en tort* » (El.P1) ; « *Pas trop. Car si on a plusieurs mauvaises notes, les profs nous détestent* » (El.B2) ; 4- Le manque d'encouragement, les considérations négatives et l'humiliation : « *Non absolument pas. Je me sens rabaisée à longueur de journée par le CPE, responsable de la vie scolaire* » (El.P1) ; « *Non, car si notre note est normale (ex.11/20), les profs jugent tout de suite et disent que c'est une personne qui ne travaille pas, fainéante. Et ne l'aident pas, ils n'essaient pas de l'encourager, de régler le problème* » (El.B3) ; « *Je ne me sens pas du tout motivé car ils ne relèvent que mes défauts. Les bons points sont bienvenus à la poubelle* » (El.B6) ; « *Je n'ai jamais eu de problèmes scolaires et mes résultats sont bons donc les profs m'encouragent et me*

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

félicitent. Mais je trouve que les élèves qui ont des difficultés sont rabaissés au lieu d'être aidés pour progresser » (El.B6). 5- Il arrive que de bons élèves pâtissent de l'attention exclusive portée à ceux qui sont faibles : *« Les professeurs ne donnent pas assez de bons crédits aux bons élèves. Il y a toujours cette ambiance de "taisez-vous, vous en savez trop". C'est perturbant et en plus, l'établissement en gros, sous-estime notre capacité et on profite vachement trop »* (El.B3).

Pour les élèves motivés, mais pas par leur collègue, on peut aussi se demander ce qui freine leurs établissements à leur donner envie de progresser. Dans le cas de nos jeunes, citons des facteurs, à titre d'illustration. 1- Des motifs personnels tels qu'assurer leur avenir apparaissent prioritaires, avec parfois des sous-entendus relatifs à des orientations arbitraires et non choisies : *« Je veux m'améliorer pour m'assurer un avenir radieux »* (El.P1) ; *« Ce n'est pas la façon dont les adultes s'occupent de moi qui me motive pour m'améliorer. Ce qui me donne envie de m'améliorer c'est de préparer mon avenir selon mes goûts et mes compétences »* (El.P1) ; *« Il est très rare que quelqu'un me motive. Je me motive quand je reçois une mauvaise note. Mais parfois ils me motivent quand ils nous disent qu'on grandit et que notre futur est entre nos mains »* (El.B3) ; *« Oui, ce qui me motive est comme réfléchir pour le futur »* (El.B4) » ; 2- L'esprit de compétition et l'obtention de bonnes notes donnent envie de faire des progrès scolaires : *« Je veux m'améliorer car je suis concurrent. Ma classe détient une haute moyenne générale et je veux demeurer un des plus intelligents »* (El.B2) » ; *« Oui et non. Mais oui, grâce à ma famille et mon passé et ce que je veux achever dans mon futur »* (El.B5) » ; *« Je ne suis pas motivé par les adultes à l'école mais plutôt par une ambition personnelle de quitter le Liban et m'établir ailleurs »* (El.B5) ; *« Je veux m'améliorer pour moi, pas pour les profs ni personne d'autre car je veux grandir, avoir un bon travail et être aisé pour vivre comme je veux »* (El.B6). 3- Certains ne justifient pas leur motivation, d'autres s'améliorent car ils éprouvent du plaisir à devenir meilleurs ou parce qu'ils sont sensibles au soutien de leur famille ou de leurs amis : *« Oui. Ce qui me motive c'est d'apprendre et réussir et remplir ma culture générale »* (El.B2) » ; *« Oui, je suis motivé et personne ne m'a aidé, c'est moi qui donne la motivation pour moi seul »* (El.B4) ; *« Pour être franc, personne ne peut me motiver pour m'améliorer autre que ma famille »* (El.B4) ; *« Il n'y a que mes camarades qui m'aident »* (El.B5) ; *« Le seul groupe de personnes qui me motive c'est ma famille et ma prof de maison et quelques fois les profs MATURES [sic] »* (El.B6).

Lorsque les collègues arrivent à pousser leurs élèves en avant, les facteurs suivants sont énumérés par les enquêtés. 1- les méthodes, les explications et la qualité de l'encadrement aussi bien par des enseignants que par des membres de la vie scolaire occupent une certaine place : *« Lors de la vie de classe la PP [Professeure principale] nous encourage à nous améliorer et elle nous donne des méthodes »* (El.P1) ; *« Oui quand ils me disent que il faut argumenter, quand le prof nous corrige en passant dans les*

Chapitre 7 : Selon les collèves, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

rangs. Je sais que je suis guidé » (El.P1) ; « *La motivation du collève m'arrive de mes enseignants, en classe et la façon d'expliquer en attirant l'attention des élèves d'une manière efficace ; les activités pendant les cours ou même les récréations et les affiches (panneaux) bien décorés par des citations motivantes* » (El.B3) ; « *Oui, les profs et l'éducation* » (El.B5) ; « *Oui je me sens motivé. Mes parents, les profs, mes amis et même les AP [accompagnateurs pédagogiques]* » (El.B6). 2- Toutefois ce sont les encouragements, les conseils, l'implication des responsables et le sentiment d'être compris qui priment, tous postes de responsabilité confondus. Une impression de collégialité des acteurs éducatifs se dégage pour une motivation maximale :

« *Je me sens trop motivé par le fonctionnement de mon collève* » (El.P1) ; « *Oui ça va. Ils sont déterminés à nous faire progresser. Quelques-uns mais pas tous* » (El.P1) ; « *Oui grâce au directeur lors du rendu du conseil de classe surtout quand il donne des encouragements* » (El.P1) ; « *Les profs m'encouragent à m'améliorer ce qui me rend motivé* » (El.B2) ; « *Bien sûr, tout le monde est motivé, les profs nous encouragent, nous suivent de près si nous avons des problèmes. Cela est très encourageant* » (El.B3) ; « *Tous les profs m'encouragent ainsi que le père supérieur ce qui me motive à m'améliorer* » (El.B4) ; « *Oui, je me sens motivé pour m'améliorer. Ce qui me motive et me donne l'envie de m'améliorer ce sont les remarques de la directrice déléguée, Mme XX* » (El.B5).

3- Les considérations positives occupent une place de choix : « *Oui parfois quand les profs me disent que j'ai progressé, ça me donne envie de progresser* (El.P1) ; « *Oui leur façon de nous encourager et qu'ils croient en nous* (El.B2) ; « *Oui car on me dit que il croive en moi et que je peux toujours réussir [sic]* (El.B2) ; « *Oui, parfois. Si une fois j'obtiens une mauvaise note, un prof me dit tu es capable de faire mieux. Tu as des capacités cachées et tu ne veux pas les développer et les montrer. Cela me motive et me pousse à m'améliorer* (El.B3) ; « *Oui car ils nous donnent espoir qu'on peut donner mieux et d'agir comme les grands* (El.B4). 4- L'épanouissement et la confiance en soi, autres indicateurs de développement personnel, entrent en compte que ce soit pour le scolaire ou le parascolaire, aspects à ne pas négliger dans une éducation unitaire : « *Oui, l'épanouissement et les notions importantes ou intéressantes me poussent à me motiver* (El.B2) » ; « *Oui, ils me donnent la confiance en moi-même* » (El.B3) ; « *Oui, surtout pour le sport et les activités parascolaires* » (El.B6). 5- Une relation interpersonnelle porteuse : « *Je me sens super motivé pour m'améliorer de passer de classe et faire plaisir à mes profs* (El.B2) »

« *Oui, les enseignants traitent les élèves d'un genre d'amour et d'intimité comme si on était une famille ce qui me motive et donne envie de m'améliorer* (El.B3) » ; « *Personnellement, tout le monde dans l'école m'aime alors je me motive de cette chose pour m'améliorer* (El.B4) » ; « *Oui, tous les profs nous encouragent et je les adore* (El.B5) ; « *Oui, je me sens très motivée. Les profs (quelques-uns) nous font sentir qu'ils nous aiment, qu'ils sont là pour nous* » (El.B6).

Par suite de ces révélations, la nécessité de ne plus faire abstraction du vécu et de la personnalité des élèves pour les amener à réussir scolairement tout en développant leur personne n'en est que confortée.

Pour clore ce tour d’horizon de l’état du développement personnel des collégiens en lien avec leur réussite scolaire, observons à titre indicatif et sans oublier les réserves précitées, les résultats globaux du tableau 20, se rapportant à chaque collège. Ce tableau a été construit à partir du tableau 18 (p.163), en additionnant les éléments positifs entre eux, par catégorie (développement personnel ou réussite scolaire) et de même pour les éléments négatifs. Par exemple, le 36% rouge de P1 a été obtenu par addition des 11, 23, 35 et 37% des différents indicateurs rouges du développement personnel de ce collège, puis par leur division par quatre pour obtenir une moyenne. Par ailleurs, les affirmations « Je me sens vraiment bien » et « je me sens plutôt bien » ont été pris comme une seule entité en construisant une catégorie synthétique, d’où la division du total des indicateurs favorables correspondants par 5 et non par 6, malgré les six caractéristiques comptées.

Tableau 20 : Bilan des représentations des élèves sur leur degré de développement personnel conjoint à la réussite scolaire

P1	B2	B3	B4	B5	B6
H2.1 : Total représentations/situation personnelle de déficience du développement personnel					
36%	20%	16%	16%	25%	39%
H2.1 : Total représentations/situation personnelle de déficience de la réussite scolaire					
21%	10%	9%	9%	16%	24%
H2.1 : Total représentations/situation personnelle de réussite scolaire conjointe au développement personnel					
31%	17%	14%	14%	22%	34%
H1.2 : Total représentations/situation personnelle favorable au développement personnel					
48%	65%	64%	75%	68%	54%
H1.1 : Total représentations/situation personnelle favorable à la réussite scolaire					
65%	58%	58%	78%	53%	55%
H1.1 : Remédiation efficace					
12%	18%	8%	36%	23%	8%
H1.1 + H1.2 : Total représentations/situation personnelle de réussite scolaire conjointe au développement personnel					
44%	53%	50%	67%	54%	44%
Bilan H1-H2					
13%	36%	36%	53%	32%	10%

D’après le tableau 20, au premier abord, les deux établissements qui affichent le taux global le plus défavorable au développement personnel sont P1 et B6 qui scolarisent pourtant un public totalement aux antipodes l’un de l’autre tant au niveau socio-culturel que du point de vue du niveau scolaire moyen de ses élèves et dont les politiques d’établissement sont très divergentes : l’un est dans l’accueil, l’autre vise, par-dessus tout, l’excellence. Ils semblent également, de loin, les moins capables d’aider une catégorie de leurs élèves à allier réussite scolaire et développement personnel. Au troisième rang arrive B5 ; B2, B3 et B4 obtiennent les résultats les moins défavorables. Si la proportion des collégiens qui attribuent à P1 et B6 une capacité à les aider dans leur développement personnel au service de la réussite scolaire est la plus réduite, le total remonte lorsqu’on ne prend en compte que la réussite scolaire, avec toutefois un système de remédiation peu suivi et/ou peu efficace. B3 et B4 apparaissent les plus consensuels par rapport à leur disposition à assurer une réussite scolaire conjointe au développement personnel, avec un total remarquable pour B4 quant à l’aide à la réussite scolaire et la remédiation. En effet, B4 semble être la structure qui tient le plus compte de l’ensemble de son public. Avec des

pourcentages positifs de haut niveau presque équivalents, B2 et B5 se distinguent l'un de l'autre par l'infériorité de 5% des résultats négatifs du premier par rapport à ceux du second. Finalement, d'après cette approche, tant à P1 qu'à B6, les chiffres globaux confirment la bipartition entre les élèves qui arrivent à suivre le système d'enseignement et s'épanouissent dans un tel encadrement et les autres qui sont à la traîne ou ressentent mal-être et manque de motivation. Avec B3, ces deux institutions se caractérisent par une capacité globalement équivalente d'assurer une réussite scolaire conjointe au développement personnel. Il en résulte que pour l'ensemble des élèves, en prenant en considération ceux qui ne se sentent pas bien du tout, n'éprouvent pas d'épanouissement, pas de confiance en soi et pas d'aide aux progrès scolaires, les établissements qui semblent les moins homogènes sont P1 et B6 (bilan H1-H2 = environ 10%), alors que B4 (50%), B3, B2 (35%) et dans une moindre mesure B5 (30%) semblent laisser sur le côté une partie bien moins élevée de leurs élèves.

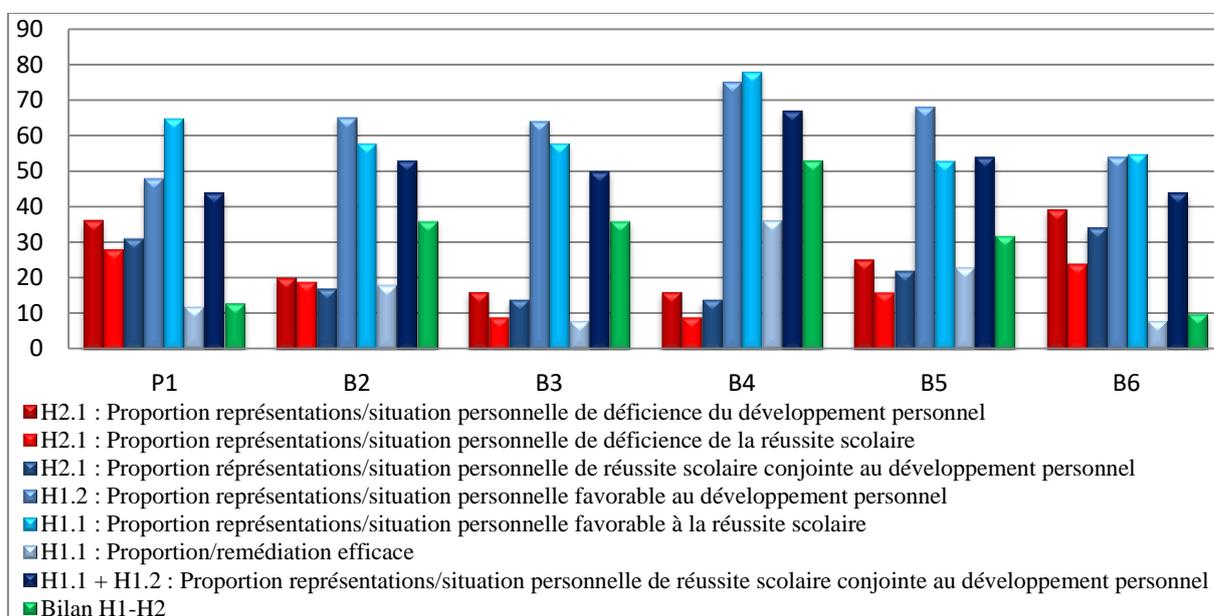


Figure 31 : Bilan des représentations des élèves sur leur degré de développement personnel conjoint à la réussite scolaire

Certes, le graphique qui résulte de ces calculs avec un bilan obtenu à partir de cette soustraction est imparfait pour trois raisons : 1- Il « tasse » certaines informations relatives au développement personnel en les prenant en compte comme une seule entité. 2- Il doit être relativisé en raison du faible taux de participants de B3 et B4. 3- Il doit être pondéré du fait des besoins divergents des élèves en termes de progrès scolaires et d'aide aux progrès scolaires. En effet, ces valeurs dépendent du niveau initial des élèves et de leurs besoins de devenir meilleurs scolairement. Or le niveau initial à B6 est déjà très élevé. À B2, les élèves ont un très bon niveau bien que le système de sélection soit moins exclusivement orienté sur le niveau scolaire. Cependant, malgré ses défauts, ce graphique nous donne une impression générale du comportement des institutions, nous procurant la possibilité de faire le lien entre les hypothèses 1 et 2. De

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

la sorte, nous en concluons que malgré les efforts indiscutables de l'institution scolaire (**H1**), il persiste des entraves à la réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves (**H2**). L'ensemble de ces données seront expliquées par leur croisement avec les représentations des enquêtés, jeunes et adultes, sur le fonctionnement de leurs collèges et les pratiques de leurs acteurs. Elles connaîtront un premier éclaircissement grâce aux observations directes et aux focus groupe dont nous faisons part maintenant.

7.2 Une observation directe et un focus groupe dans une structure où les élèves se sentent plutôt bien mais manquent d'épanouissement et d'aide à la réussite scolaire

En poursuivant le test des hypothèses **H1.1, H1.2 et H2.1**, notre route en crociera d'autres, au fil des révélations des jeunes enquêtés. Nous en profiterons pour commencer à les tester avant l'heure. À P1, le bon accueil de la chercheuse en Sciences de l'éducation par l'ensemble du personnel toutes catégories confondues, à l'exclusion d'un certain nombre d'enseignants, ne se dément pas lors de l'observation de classe et du focus groupe (**H3.1.6**). Le directeur adjoint, responsable de la vie scolaire, aussi attentionné que débordé, a préparé les horaires des entretiens et tenté autant que sa disponibilité le lui permettait de répondre aux exigences de l'enquête (**H2.1.3**). Des locaux aux portes partiellement ou totalement vitrées s'éparpillent parmi les classes, à la disposition du directeur du collège et des responsables de niveaux, membres de la vie scolaire (**H1.4, H1.10**). Je constate qu'à chaque déplacement de classes, les cris du CPE, pourtant (ou parce que ?) très dévoué à sa fonction, fusent pour les ramener au calme. Le climat scolaire est, par moments, tendu. Pour l'entretien de groupe, les élèves sont prévenus de ma venue, leur professeure pense me procurer des documents pour que je puisse suivre le cours (**H1.10**). Quelques-uns viennent remettre spontanément leurs questionnaires dès mon arrivée. L'idée d'aider une chercheuse les enthousiasme d'autant plus qu'un des élèves présents a fait partie de ceux qui ont expérimenté deux ans plus tôt l'ébauche du dispositif de synthèse en sa qualité de potentiel « décrocheur » (**H3.2**). L'entretien dure un quart d'heure, déborde sur la récréation et s'arrête, comme toujours, avec regret de part et d'autre. Rappelons que la question que nous posons aux élèves au début de chaque entretien de classe est toujours la même : il s'agit d'une question ouverte non influençante qui concerne la façon dont ils se sentent dans leur collège ainsi que ce qu'ils en perçoivent de favorable ou d'éventuellement défavorable à leur réussite scolaire et leur développement personnel.

En y répondant le groupe classe de 3^{ème} de P1 va également aborder la vérification des hypothèses **H1.4, H1.7, H2.1.2, H2.1.3, H2.2.2, H2.3, H2.5, H3.1.3, et H3.2**. Trois thèmes occupent les interventions des élèves : 1- La difficulté de communication entre eux-mêmes d'une part (**H2.1, I-1.1.2**), entre les adultes d'autres part et entre adultes et collégiens entraînant, selon les cas, manque de coordination ou incompréhension (**H2.1.2 et H2.1.3**, 1458 mots/4185 soit 35%, I-1.2.1-1, I-1.2.2-1, I-1.2.4-2, CI-3.1-1). 2- Les pratiques d'enseignants (appelés éducateurs, marquant bien leur appartenance à la structure en charge

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

de l'éducation) et de membres de la vie scolaire, ainsi que leur incidence positive et négative selon les cas, sur la réussite scolaire et le développement personnel des élèves (**H1.7 et H2.1.2 et H2.1.3**, 1246 mots soit 30%, V-1.2.2, I-3.1-2, CI-3.1-2). 3- Les activités, espaces de détente et possibilités ou insuffisances de détente disponibles au sein du collège (**H2.1, H2.1.2**, 945 mots 23%, I-3.1-1, CI-3.1-5). Vingt occurrences de la conjonction de coordination « mais » dénotent un argumentaire suivi effectué par des élèves qui arrivent à faire la part des choses et à reconnaître les points positifs de leur collège.

543 mots reviennent sur les difficultés de communication avec un sentiment d'injustice relatif à la tenue vestimentaire et à une discrimination ressentie par certains garçons par rapport à une indulgence réservée aux filles : « *Il y a un petit peu d'injustice, par rapport, par exemple à plusieurs choses, la tenue etc. Les filles, souvent elles ont plus de permissions que les garçons à ce niveau-là. [...] Il faut que tout le monde ait les mêmes droits.* » Apparemment les arguments des membres de la vie scolaire concernant les droits et devoirs à ce sujet ne passent pas auprès des élèves comme le montrent quatre occurrences du verbe comprendre à la forme négative : « *On n'a pas le droit de se ramener par exemple en vieux Jeans au collège, je ne comprends pas pourquoi justement. Et aussi par rapport à la veste militaire, je ne comprends pas c'est quoi, je ne comprends pas pourquoi on n'a pas le droit...* » Suite à un comportement jugé discriminatoire et peu transparent de la part des adultes encadrants, certains jeunes finissent par éprouver une défiance à leur égard et là aussi un fort sentiment d'injustice (361 mots **H2.1.2 et H2.1.3**) : « *Aussi, il y a un manque de confiance, entre les adultes et les élèves. Parce qu'en fait, il y a des faux-... je ne vais pas dire le mot mais voilà, les gens ils trahissent les gens par derrière en fait. Ils disent des choses par derrière.* » Au fur et à mesure qu'une élève détaille son point de vue, le silence se fait et ses camarades se font attentifs : « *Mais en fait après, le fonctionnement total, dans le collège, ben il y a souvent une injustice, mais ça, on le remarque pas forcément, et il y a en fait des choses qui sont pas faits (sic) de manière claire en fait. Je vais pas m'attarder sur ce sujet.* » Un autre élève reprend la même idée pour l'appuyer : « *Et je l'ai su qu'après, en fait. Enfin 10 jours après. J'étais même pas au courant qu'il y avait eu une histoire qui me concernait. C'est des décisions trop hâtives. Sans en parler aux élèves.* » Par ailleurs, la tendance à mettre des mots dans le carnet sans tenir compte de la parole des élèves provoque révolte et incompréhension de la part de ceux-ci (126 mots), révolte accentuée par le manque d'écoute et le sentiment d'avoir toujours tort, par principe face aux adultes (294 mots) : « *On aura toujours tort contre les professeurs* » et de ne pas être compris (134 mots) : « *Ben à la limite, ils prennent notre carnet, ils veulent pas savoir pourquoi. Je me rappelle il y a un prof une fois il a pris 15 carnets et il a pas voulu savoir pourquoi et en fait pour n'importe quoi, ils prennent nos carnets. Voilà. En fait, il y a un problème de communication en fait. En fait, le prof, il veut pas savoir, il a pas de temps à perdre en fait.* » Cependant, d'autres enquêtés nuancent les faits, au moins ceux concernant la tenue vestimentaire et le

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

favoritisme réservé aux filles (94 mots) « *Enfin, personne m'avait vue, aucun membre du personnel... enfin de la vie de classe, ça s'appelle comme ça je crois, mais quand on m'a vue, on m'a dit, hein, qu'il fallait pas mettre cette veste sinon j'allais avoir...* [Un mot dans le carnet]. » D'autres encore reprennent les arguments du chef d'établissement leur expliquant qu'on ne porte pas de jogging dans le monde professionnel (124 mots) tandis que le verbe « ne pas comprendre » ressurgit.

À propos de l'enseignement proprement dit, les élèves regrettent le manque de coopération entre les membres du corps professoral (102 mots, I-1.2.3-1, CI-3.1.1, **H3.1.1**, **H2.1.3**) : « *Si les profs pouvaient travailler ensemble pour nous donner un travail régulier et pas...* » Des pratiques d'enseignants comme des méthodes parfois « ennuyeuses » ou des « programmes inintéressants » par exemple en musique (121 mots), préoccupent les collégiens ainsi que leur incapacité à faire les devoirs à la maison si la leçon n'a pas été comprise. La trop grande quantité de travaux du soir pose également problème (355 mots) : « *C'est pour revenir sur ce qu'il a dit. Parce que parfois, il y a des matières, si t'as compris, c'est bien pour toi, si t'as pas compris, c'est fini, on peut pas faire les devoirs !* (**H2.1**). » Il se confirme qu'il serait intéressant de s'interroger sur le manque de fréquentation des cours de remédiations, ceux-ci rebutant les élèves au lieu de les attirer (68 mots). Un des facteurs consiste en la non-compétence de l'enseignant qui prend en charge l'aide personnalisée (94 mots, **H2.3**). Cependant, cette représentation des « incompétences » n'est pas généralisée à l'ensemble des enseignants puisque dans 13% de l'entretien, les collégiens affirment une satisfaction vis-à-vis des pratiques de ceux-là et de celles de la vie scolaire (**H1.4**, **H1.7**) : « *En fait, moi, tout ce que je voulais dire, c'est que au niveau des professeurs, et de l'équipe enseignante, enfin moi je trouve que l'équipe enseignante elle est assez bien, c'est vrai !* [Discussion entre élèves]. *Non non, pour de vrai !* [La discussion continue entre élèves]. » 64 mots évoquent l'investissement des enseignants, les explications claires mises à la portée des élèves : « *Ce qui est bien, c'est qu'au collège, il y a un peu de vie, hein, quand même !* (El.P1) ». « *Il y a des gens bien. Des gens bien qui aident les gens* (El.P1) ». Par 132 mots, les élèves se réjouissent de l'écoute et de l'aide apportées par ces deux instances (CI-1.2.1-4.2, CI-1.2.2-1, CI-1.2.2-4, CI-1.2.2-6, **H1.6**, **H1.7**) : « *Par exemple, il y a certains professeurs et certaines personnes de la vie scolaire aussi, ils aident beaucoup les élèves. [...] Oui voilà. Ils écoutent. C'est ça.* » Ou encore : « *Il y a certains profs, c'est un peu rare, qui ont une bonne méthode de travail. [...] C'est-à-dire la façon d'expliquer. Des fois, ils expliquent bien, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre.* »

Les aides personnalisées délivrées en dehors des cours (CI-1.2.2-1, I-2.9-5, **H1.7**), à distinguer des séances collectives de remédiation (I-1.2.4-1), sont plébiscitées : « *Quelque chose qui m'aide à comprendre ? Par exemple, les démonstrations et quand le prof il vous prend à part et il vous explique.* » Ainsi, la clarté des explications, l'individualisation des réponses aux besoins et l'investissement des

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

enseignants qui prennent à part des élèves qui en ont besoin sont perçues comme positives pour la motivation et les progrès scolaires (CI-1.2.2-1, CI-1.2.2-4, 147 mots, **H3.1.1, H1.7**) : « *Je trouve que par rapport à d'autres collègues, les professeurs, ils prennent beaucoup plus de temps à faire comprendre une leçon. Par exemple, on ne peut pas sortir de la classe sans avoir compris une leçon.* » Il en est de même des méthodes actives, du type audiovisuel (74 mots). À cet égard et pour compléter le discours des adolescents, remarquons que nos observations du cours de grammaire relatif aux verbes pronominaux auquel nous venons d'assister vont dans les deux sens évoqués par les élèves (**H1.4 et H2.3**). Parmi les points que nous avons observés et pouvant impacter positivement la réussite scolaire, on relève une enseignante attentive, bienveillante et souriante et qui entretient une bonne relation avec la classe : elle écoute, félicite les élèves qui sont sur leur trente-et-un ce jour-là pour faire plaisir à la direction, leur apporte une aide pour les critères d'évaluation d'un pastiche du prologue d'Antigone (Jean Anouilh) demandé pour le cours suivant (CI-1.2.2-4, CI-1.2.2-5). De plus, la classe est attentive, ne pose aucun problème de discipline et respecte les consignes. Pour corriger les exercices qui étaient à préparer à la maison, l'enseignante pose des questions et les doigts se lèvent. Les élèves sont interrogés un par un et se mettent debout pour répondre (**H1.2, H1.4**). L'un d'entre eux qui n'a pas fait son travail présente spontanément son carnet de correspondance. Parmi les points pouvant avoir une incidence négative sur la réussite scolaire : la leçon n'est rappelée qu'à l'oral et au fur et à mesure des besoins. De nombreux élèves ne reçoivent pas les informations telles que présentées. Le calme de la classe frôle, à certains moments, partiellement l'apathie vu les regards parfois vides (**H2.1, H2.3**). Aucune information n'est notée au tableau. Malgré toute la bonne volonté de l'enseignante et son investissement permanent, cette méthode n'est pas motivante pour les élèves les plus en difficulté. La correction s'avère inefficace pour ces derniers qui semblent perdus et ne prennent pas note (**H2.3**). « *Relisez la règle. C'est clair pour tout le monde ?* » Un silence lui répond et quelques timides « *oui* ».

Pour revenir au focus groupe et en ce qui concerne les activités proposées dans l'établissement, 17% des propos regrettent la faible variété de l'offre et sa non-adéquation avec les envies et besoins des élèves (**H2.1**) : « *Je trouve que dans les activités extrascolaires, ben il n'y en a pas beaucoup proposées par le collègue. Donc là, on est de plus en plus, enfin il y a des trucs pas super intéressants...* ». Au contraire, 6% des interventions les jugent suffisantes et épanouissantes : boxe, athlétisme, club théâtre et atelier journal (**H1.2**). Un élève rétorque : « *Il y a moins de 20% des élèves qui font des choses au collège quoi. Regarde, dans la classe, on est 25 ! Il y a moins de 5 personnes qui font quelque chose !* » Enfin, le manque d'espace de détente dans la cour et les restrictions qui s'ensuivent pour les jeux sont jugés peu épanouissants (252 mots). Effectivement, nos observations confirment un manque d'espace par rapport au nombre d'élèves. Ainsi, les 26 élèves de la classe évoluent dans un local certes net et bien tenu mais qui

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

aurait facilement gagné à être plus vaste. La mauvaise qualité de la nourriture à la cantine est relevée (89 mots) : « *La cantine, c'est pas fameux.* » Pour finir, je félicite les élèves pour leur capacité à exprimer leurs opinions et sur la liberté de parole (128 mots). Deux jeunes filles viennent s'enquérir à la fin du focus groupe pour savoir si leurs réponses conviennent. Deux autres regrettent leur manque de participation : « *On n'a pas osé donner notre avis.* ». Ces résultats explicitent les données chiffrées précédemment obtenues, confirmant une inadéquation de l'offre et de la demande et une partielle inadaptation de la remédiation aux difficultés scolaires. En plus de **H0**, on constate, du côté favorable, que **H1.2, H1.4, H1.7, H3.1.1, H3.2 et H1.10** trouvent des indicateurs qui les corroborent ; Pour les incomplétudes et les attentes des élèves qui ne trouvent pas de réponses adéquates, **H2.1, H2.1.1, H2.1.2, H2.1.3, H2.2.1, et H2.3** se vérifient à des taux variables.

Ainsi, à ce stade de l'étude de P1, il existe, autant que les conditions le permettent, des facteurs favorables au développement personnel des élèves, des enseignants qui font, autant qu'il leur est possible, l'effort de personnalisation, des élèves qui réclament d'être considérés dans leur globalité et un intérêt pour la recherche en Sciences de l'éducation. Cependant, des entraves persistent au niveau de l'aide à la motivation, la confiance en soi et l'épanouissement. Concernant la réussite scolaire, on note un manque d'individualisation du fait du nombre élevé d'élèves dans les classes, en dépit de l'investissement de l'équipe enseignante. Un problème de communication entre l'équipe des enseignants est également perçu par les adolescents. Par suite, retenons qu'il est escompté, au moyen du dispositif de synthèse, des améliorations au niveau 1- du développement personnel (adaptation des activités et du nombre d'élèves par rapport aux espaces afin d'améliorer l'épanouissement, aide à la motivation, à la confiance en soi) ; 2- de certaines pratiques d'enseignants non impliqués, de méthodes d'enseignement non adaptées, de certaines pratiques de la vie scolaire (manque de confiance, manque de dialogue) ; 3- de la communication entre les enseignants et entre les différents acteurs éducatifs et les élèves ; 4- de l'amélioration de la qualité de la remédiation et son adaptation aux besoins des élèves afin qu'ils puissent progresser et effectuer efficacement leur travail du soir. Les points d'appui sur lesquels compter pour installer un dispositif de synthèse sont : 1- L'accueil du chercheur et l'ouverture par rapport à la recherche. 2- L'importance donnée à la réussite scolaire et à l'encadrement des élèves. 3- Certaines conceptions et pratiques d'enseignants et de la vie scolaire : implication, relation interpersonnelle, connaissance des élèves, disponibilité du personnel de la vie scolaire, enseignants éducateurs, encouragement, motivation, volontariat dans l'individualisation des réponses aux besoins. 4- Un point d'appui et non des moindres est l'état d'esprit du chef d'établissement, auquel s'ajoutent la collaboration au sein d'une équipe de la vie scolaire consistante, l'organisation de réunions hebdomadaires et l'existence de personnel complémentaire qualifié ainsi que de services spécialisés.

7.3 Une observation directe et un focus groupe dans des institutions qui obtiennent des résultats relativement comparables malgré des publics et profils hétérogènes

Poursuivons nos investigations. Selon les représentations de leurs élèves, quels sont les points communs entre des collèges aux profils aussi différents que B2, B3 et B4 tels que décrits en 5.3 et 6.2 mais qui obtiennent certains résultats comparables ? Nous en avons lu un aperçu succinct dans le chapitre 6. Nous allons à présent aller plus loin par l'intermédiaire des focus groupes des deux premiers d'entre eux, le chef d'établissement du troisième ayant refusé cette part de l'enquête dans le sien. Pour B4, nous continuerons donc à prendre connaissance des représentations des élèves par l'intermédiaire des questionnaires, tout en nous remémorant que l'administration de ceux-ci a été stoppée en cours de route aussi bien à B3 qu'à B4. L'ensemble de ces freins est à prendre en compte par le dispositif de synthèse.

B2, seul établissement laïc de la palette des institutions visitées, se répartit entre trois sites dont celui de Badaro, un quartier de Beyrouth. Les deux autres localisations, l'une à Bchémoun, en montagne, à l'Est de la capitale et l'autre à Joura, du côté l'Ouest, reçoivent les élèves depuis la maternelle jusqu'en 5^{ème}. Le site de la capitale regroupe donc les élèves à partir de la classe de 4^{ème}. Régi en tant qu'association à but non lucratif, B2 scolarise, au moment de l'enquête, 1736 élèves de toutes confessions, dont 209 Français [site AEFÉ] dont 119 dans les niveaux de 4^{ème} et 3^{ème}, ce qui ne rend que plus significatif le nombre de 116 questionnaires d'élèves obtenus. Pour l'ensemble des entretiens, le directeur adjoint nous a cédé le bureau où il reçoit les parents d'élèves. Lui-même dispose d'un deuxième local situé près de la cour de récréation et donc d'accès facile pour les élèves qui s'y sentent comme chez eux. Ce lieu dont la porte d'entrée porte l'inscription « vie scolaire » est convivial, décoré, et des bancs y sont disposés de façon à permettre aux élèves de discuter entre eux ou avec le directeur adjoint pendant les récréations. Des boissons et friandises sont à la disposition de ceux qui le souhaitent. Quand les collégiens entrent dans le bureau, ils s'adressent à leur directeur-responsable de la vie scolaire par un « Hi Chef » [Salut Chef, en anglais], en référence à son statut de commissaire général des Scouts du Liban. Ils lui « topent » dans la main et lui, leur répond en les saluant par leur prénom ou par un paternel « mon chéri » (H1.4). Les locaux sont très bien tenus et on ne souffre pas de manque d'espace. Durant toute ma semaine de présence, je n'ai entendu aucun cri, aucune altercation. Le climat scolaire est à l'apaisement. Les adultes apparaissent détendus et les collégiens sont tous salués et nommés par leur prénom quand on les croise dans la cour. Une impression de respect mutuel et de convivialité se dégage. En pénétrant dans B2 où le directeur adjoint a pris le plus grand soin à respecter tous les critères attendus par l'enquête, on a l'impression de se retrouver dans une ruche ou plutôt à une fourmilière en raison de l'absence de « bourdonnement » et de bruit perturbant (H1, H1.11, I-3.6-1, I.3.6-2). La couleur jaune des locaux à la tenue impeccable donne une touche de gaieté lumineuse aux lieux. Les deux observations de classe de grammaire arabe et de maths

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

se passent dans des classes calmes et concentrées, avec des enseignants bienveillants, aux méthodes actives et diversifiées, qui rappellent les notions précédentes et progressent en posant des questions aux élèves. Pas une minute n'est perdue. Le rythme est soutenu. Les plus rapides en maths ont droit à des fiches pendant que leurs camarades terminent les premiers exercices demandés. Les élèves passent au tableau qui est partagé en trois parties. Tous sont au travail et s'appliquent. L'enseignant passe entre les rangs et se penche sur les copies pour apporter des explications individualisées aux élèves (**H1.6, H1.7**).

En cours d'arabe, l'enseignante qui ne s'exprime qu'en style littéraire, même pour faire des remarques et donner des consignes, constate qu'une élève n'écrit toujours pas après une remarque discrète qu'elle lui a faite. Un dialogue a lieu « *Est-ce que tu prends note ? Fais-le* ». L'élève explique qu'elle a oublié ses lunettes (**H0**). « *Est-ce que tu ne vois pas le tableau depuis le début de la journée ? Est-ce qu'en prenant la place vacante devant tu vois mieux ? Essayons* (En.B2, **H1.6, H1.7**). » La collégienne avance. Au bout d'un moment et d'un deuxième rappel à l'ordre sans hausser le ton, l'élève commence à prendre des notes et même à participer. Tout ceci sans rompre le rythme du cours et sans l'ébauche d'un conflit (**H1.6, H1.7**). L'enseignante explique, interroge en permanence en prenant soin de s'occuper de tous. Elle ne cite aucun nom lorsqu'elle fait une remarque : « *Ne m'oblige pas à m'interrompre une deuxième fois pour te faire une remarque* (En.B2, H1.6). » ou bien : « *Quand est-ce que tu vas t'asseoir convenablement mon cher ?* » En sentant un début de distraction : « *Sasha, as-tu des questions ? Je te conseille de conserver tous tes sens en éveil avec moi* (En.B2, **H1.6, H1.7**). » Elle s'enquiert de savoir si tout le monde a compris avant de passer à la notion suivante : « *Est-ce qu'il y a des questions sur cette partie ?* (En.B2, **H1.7**) » Si quelqu'un lève le doigt et qu'elle n'a pas fini l'explication précédente, elle montre qu'elle a vu le doigt levé et fait patienter : « *Un instant* ». Elle donne un autre exemple pour répondre à une question et précise : « *N'écrivez pas* ». Puis elle ajoute : « *Je profite de cette phrase pour faire un rappel. Réfléchissez bien. Est-ce que je peux passer au 3^{ème} cas ?* » Quelle que soit la réponse, elle est valorisée même si elle ne répond pas à la question : « *Hadi, l'exemple que tu m'as donné est une phrase exacte ; cependant elle ne correspond pas au cas demandé*. » Les appréciations gratifiantes fusent : « *Excellent, Karl, tu as bien complété !* » et toute moquerie est prohibée : « *Ceci n'est pas la leçon que nous étudions. Ne souriez pas, c'est la preuve que votre camarade a étudié la précédente leçon* (En.B2, **H1.1, H1.2, H1.6, H1.7**). » Avec tact, doigté et virtuosité l'enseignante jongle entre éducation, mise en garde contre l'intimidation, considérations positives et clarté d'un enseignement à la fois individualisé et efficace.

Effectivement, l'observation de classe laisse, dès le départ, présager qu'on se trouve dans un établissement plutôt élitiste, où les élèves sont bien encadrés et travailleurs, avec des professeurs, tels que nous avons pu les observer, compétents et pédagogues (**H1.7**). Le focus groupe, d'une durée de 11

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

minutes, confirme cette impression, de même que les résultats des questionnaires. Sur les 1391 mots de l'entretien, 203 sont relatifs à la représentation des élèves sur la capacité de leur établissement à être le meilleur (ou un des meilleurs) du pays et indirectement à leur fort sentiment d'appartenance (**H1.11**). Ils sont fiers d'y être scolarisés et le disent. « *C'est la meilleure école du Liban* » (El.B2). [...] « *Les gens [le] disent* » (El.B2). [...] « *Parce que mes parents disent et je crois que c'est la meilleure école pour étudier* » (El.B2) (**H1.7**, I-3.1.1, I-3.6-1). « *Parce que c'est proche du système français et le niveau il est plus haut comparé à d'autres écoles au Liban* » (El.B2). [...] « *Mais pour accepter des élèves ici, ils doivent avoir une barre plus haute par exemple que sur d'autres écoles. Et par rapport à d'autres écoles, ici c'est plus dur* » (El.B2) (I-2.7-2, **H1.1**). Cependant, la particularité de B2, en tant qu'établissement de très haut niveau, est de demeurer humain et de donner la priorité au développement personnel en acceptant aussi des élèves en difficulté et d'autres en inclusion, même en nombre réduit comme nous avons pu le vérifier lorsque nous avons pris connaissance des motifs d'intégration à B2 et de l'intervention d'une des enquêtées en 6.2. « *Non. Ils acceptent tout le monde mais on doit mettre la barre haute* » (El.B2) (I-2.7-1, **H1.2**). Je demande alors : « *Alors s'ils acceptent tout le monde et ils mettent la barre haute. Comment ils font alors ? Comment ils font pour que tout le monde arrive à cette barre haute ?* » « *Grâce... ils emploient des profs qui sont bien* » (El.B2) (**H1**, CI. De V-1.2) « *Oui !* » (Groupe d'El.B2, **H1.7**). Les élèves acquiescent en chœur.

En résumant leurs représentations, il ressort que les méthodes en usage à B2 sont le plus fréquemment caractérisées par les encouragements, la politesse, la gentillesse, le respect et l'implication puisque les enseignants donnent des cours supplémentaires et leur viennent en aide. 394 mots évoquent leurs représentations sur les méthodes d'enseignants favorables ou défavorables à leur réussite et leur épanouissement : 334 pour les premiers avec un plébiscite pour le choix des enseignants de l'établissement : « *Si les profs sont trop stricts et sévères et c'est un poids lourd, on ne peut pas se sentir à l'aise en étudiant* » (El.B2). « *Si le prof parle seul, qu'il ne pose pas de questions, s'il ne veut pas que quelqu'un pas l'interrompe mais c'est pas une participation, il faut qu'il trouve une façon pour qu'on puisse être intéressés, vouloir participer* (El.B2, **H2.3**). » 60 mots critiquent une méthode de transmission non active avec absence de participation des élèves et mettent en avant l'interactivité, l'humour et la pondération qui les motivent à participer et s'améliorer : « *Les élèves, quand ils veulent bien apprendre, ils doivent être dans un environnement, un cadre où ils se sentent reposés. Si le prof il est calme, il explique, s'il est pas amusant pour faire le clown et nous faire rire... et s'il nous apprend d'une façon où on peut interagir ensemble [un autre élève corrige : interagir], tout le monde suit, tout le monde veut participer, c'est comme moi je trouve* [El.B2]. » (**H1.2**, **H1.7**, **H3.1.1**, I-1.2.2-6, tous les CI- de V-1.2.2, I-3.1-6). Contrairement à certains de ses camarades pour qui l'humour du professeur est un atout, ce collègien

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

réclame des cours à la fois sérieux et interactifs afin de donner le meilleur de lui-même. Après une légère hésitation, la classe s'enflamme pour dénoncer l'excès de travail et de devoirs du soir : 676 mots évoquent le stress dû à une surcharge de travail (**H2.3**, CI-3.1-5) : « *Oui par exemple la prof de français donne des TDS comme si on n'a rien fait en classe et elle donne des fiches et des fiches et des exercices, comme si elle s'en fout. Ok elle doit donner mais pas trop* (El.B2). [...] *Ça fait du stress* (« *ça fait beaucoup de stress* » *fuse de toute part*) *et on en a marre* (El.B2). » Dans ce lot, 105 mots affirment la relation entre le lien affectif négatif porté à la matière et l'excès de travail : « *Moi, à cause de la prof de français, je déteste le français. Parce que elle donne... À cause du nombre de TDS par jour, je commence, non je ne commence pas j'ai déjà détesté les TDS et tout !* (El.B2, **H0**, **H2.3**). » Malgré sa colère, l'élève fait la part des choses : « *Je ne déteste pas la prof, je déteste le français.* (El.B2, **H0**, **H2.1**). » Même lorsqu'elle exprime sa souffrance face à ce facteur de manque d'épanouissement, la collégienne tient à distinguer la détestation de la matière de celle de la personne qui l'inculque. Un autre renchérit : « *Comme elle a raison. Parce que parfois les profs ils ne réalisent pas que ils peuvent affecter les enfants, s'ils aiment la matière ou pas. Moi cette année, avec mon prof de maths, j'ai haï les maths. L'année passée, j'adorais les maths. Et parfois il te pousse un peu trop au travail* (El.B2, **H0**, **H2.3**). » Le professeur présent est de l'avis des élèves ; elle les comprend. Leur journée commence très tôt et se termine à 16 heures, ensuite ils prennent les cars et il leur faut du temps pour arriver chez eux. Un élève ajoute : « *Moi j'arrive à 5 heures et demi ! Et je prends mon bain et je commence à 6 heures et demi, 7 heures.* » ... Sachant que les cars de ramassage scolaire passent avant 6 heures 30 le lendemain matin. Nous nous apercevons que c'est le facteur stress, le niveau d'exigence et la quantité de travail à fournir chez soi qui agissent défavorablement sur le sentiment d'épanouissement à B2. Nous retenons de ce focus groupe un très fort taux de **H1.1**, **H1.6**, **H1.7**, **H3.1.1** et **H1.10**, **H1.11** avec une mention de **H2.1** et **H2.3** qui pèse sur l'épanouissement et la motivation et nous continuons à croiser régulièrement des mentions de **H0**. Ces hypothèses sont donc de plus en plus précisément en cours de corroboration.

On peut déduire qu'à B2, le dispositif de synthèse devra veiller à compenser le stress dû à l'excès de devoirs et le relatif manque d'épanouissement dû au déficit d'activités extrascolaires proposées. De plus, il sera attendu de lui de conseiller quelques enseignants et membres de la vie scolaire dans leurs comportements et pratiques. Ce dispositif pourra compter sur l'ensemble de la communauté éducative sans exception de catégorie vu l'accueil du chercheur, l'attention portée à respecter toutes les contraintes demandées et l'ouverture par rapport à la recherche. D'autres points d'appui proviendront 1- de l'importance accordée à la réussite scolaire, à la qualité de l'encadrement des élèves et à leur développement personnel ; 2- de nombreux comportements d'enseignants et de la vie scolaire favorables aux deux aspects développement personnel et réussite scolaire : implication, relation interpersonnelle,

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

connaissance des élèves, disponibilité du personnel de la vie scolaire, enseignants éducateurs, encouragement, motivation, individualisation des réponses aux besoins ; 3- de la qualité de la communication entre les membres de la communauté éducative ; 4- de la fréquence des réunions formelles et informelles ; 5- de l'existence de personnel complémentaire qualifié et de services spécialisés ainsi que d'un véritable pivot entre tous les acteurs internes et externes de l'institution, secondé par des relais efficaces.

Entrons à présent à B3 où vont être abordés des sujets relatifs à **H0, H1.2, H2.1, H1.7, H2.1.3, H3.1.1, H1.10 et H1.11**. Les bureaux du chef d'établissement et de sa secrétaire sont situés au rez-de-chaussée près de l'accueil. Au premier étage, on trouve le bureau social, l'économat, la comptabilité, le secrétariat de direction et la caisse. Au 3ème étage, est stratégiquement installée la responsable de cycle dont le bureau a deux portes dont l'une donnant directement sur l'étage des 5èmes, 4èmes et 3èmes. Au milieu du 3ème étage se trouve le bureau vitré des animateurs. Dans cette institution où l'enquête a été remarquablement préparée par la responsable de cycle et où l'ensemble des acteurs éducatifs sollicités ont donné de leur temps sans compter, les entretiens des enseignants ont lieu dans le bureau de la responsable de cycle (en son absence) et ceux des acteurs éducatifs des autres services dans leur propre lieu de travail. Un entretien de 26 minutes (débordant largement sur le temps d'intercours) compte 4400 mots est révélateur de nombreuses facettes de la structure (**H1.10**). Vu que dans un premier temps, les élèves éprouvent une gêne à s'exprimer, la responsable de cycle se propose de quitter la classe. L'enseignante s'assoit au fond de la pièce puis quitte également les lieux en vue de libérer la parole. De plus, après la sonnerie, plusieurs élèves s'approchent pour s'exprimer plus discrètement. Ils apparaissent comme ayant un grand degré de liberté d'expression et une assez grande confiance en soi leur permettant d'aborder sans tabou des défaillances de leur collège tout en restant lucides sur ses avantages. Le débat est contradictoire, avec des arguments avancés et des exemples à bon escient pour défendre les idées (**H1.2**). Après l'entretien de classe, l'enseignante et la responsable de cycle ironisent à propos d'un élève harceleur qui a pris la parole pour dénoncer le harcèlement (**H0, H2.1**). On peut s'étonner qu'elles en aient pris leur parti vu les dégâts occasionnés auprès des collégiens. Quatre thèmes se détachent : l'importance du développement personnel et l'ouverture à la diversité pratiquées à B3, (I-2.7-3, I.2.7-9, 7% de l'entretien, 305 mots, **H1.2**), les effets dévastateurs sur la confiance en soi et sur la réussite scolaire de l'intimidation (**H0 et H2.1**), la difficulté de communiquer certaines informations à la direction dont la responsable de cycle - responsable de la vie scolaire (CI-3.1-3, 30%, 1293 mots, **H0, H2.1.2**) et l'effet de conceptions et pratiques d'enseignants sur la motivation des élèves (I-3.1-2, CI-3.1-2, 40%, 1700 mots, **H2.3, H1.5 et H1.6**).

La première idée exprimée est consacrée au travail par projets (donc au décloisonnement) et aux activités extrascolaires (I-2.7-8, 86 mots, **H1.2, H3.1.1, H1.10**). En effet, miser sur l'épanouissement et le développement personnel est, ici, une véritable politique d'établissement : « *Il y a des projets ou des choses qu'ils nous apprennent après ce qu'il faut faire, dans des matières. [... ça aide] pour après, il n'y a pas des matières et comme ça. Il y a aussi des activités et pas seulement les études [ça aide à la fois à s'épanouir et à réussir.]* » L'apprentissage de la citoyenneté et de la solidarité par l'accueil d'un public diversifié au niveau des capacités, de la religion et des cultures est un autre point fort du collège qui le met en pratique par une véritable politique de tolérance et d'inclusion scolaire : « *J'aime dans le collège que on est tous différents. Il y a des gens de différentes cultures qui ont des différentes traditions, différentes couleurs de peau, différentes cultures. Même si on est différent, ça nous aide à être plus solidaires et encore plus à être des amis.* » Le sentiment d'appartenance et la maturité des interventions sont frappants. On sent que les élèves ont intégré des valeurs humaines qu'on a cherché à leur inculquer. D'ailleurs, cet établissement est le seul à intégrer jusqu'aux ouvriers et au personnel d'entretien dans son organigramme (CI-1.1-2, **H31.4**). 70 mots traitent de la bonne ambiance de classe et la solidarité, 61 termes se rapportent à la diversité du public et 88 mots présentent les avantages de la diversité pour la vie future d'adulte en société : « *Si dans une école, il y a seulement des filles ou une seule culture, quand les enfants vont grandir, dans la société, ils vont avoir une difficulté à parler et à communiquer avec les gens. Mais, si dans le collège, il y a déjà des différences ou des variétés dans les élèves, ça va être plus facile. Et, ça va renforcer notre communication avec les autres gens* (CI-1.1-2, **H1.10, H1.11, H31.4**). »

Ensuite, le terme « intimidation » revient quinze fois (**H2.1, H0**), en opposition avec le bon esprit et la solidarité qui sont de règle au collège. Le sujet préoccupe grandement les élèves et on sent que nombre d'entre eux est affecté par empathie, même s'il n'est pas lui-même directement concerné, comme en témoigne l'emploi du pronom personnel à la troisième personne du singulier « il ». Le harcèlement semble très intense même s'il n'est pas pratiqué par un grand nombre d'entre eux, au contraire : « *Ce qui est bien de l'ambiance de chaque classe, tout le monde est ami avec tout le monde* (CI-1.1-2). *Bass (Mais) parfois, il y a un peu de l'intimidation. Comme ça.* » 761 mots insistent sur ses effets dévastateurs sur l'élève qui se renferme, s'isole, perd confiance en soi et échoue. Les adolescents établissent ainsi un lien direct entre la perte de la confiance en soi et l'échec scolaire et ils l'illustrent par des situations concrètes : « *A propos de l'intimidation, ça fait échouer un enfant [...]. Et ça influence ses notes. [...] L'effet est que l'autre élève va rester seul.* » Les responsables, enseignants, vie scolaire et direction prennent parfois le sujet à la légère ou pensent qu'ils l'ont résolu alors que persiste la souffrance des élèves intimidés par ceux qui se croient supérieurs : « *Parfois, le garçon intimidé parfois... C'est à cause de lui-même : Il ne sait pas se défendre. D'abord, il est fort, mais il ne... [...] Peut-être qu'il a peur. Il a peur de ses camarades qu'on*

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

lui dise encore quelque chose. Encore plus. [...] Parfois les adultes prennent ça à la légère. [...] Toujours. » Il s'agit là, d'un problème de communication puisque les informations ne passent plus : « *On essaie de parler à une maîtresse, ou bien à un animateur. [Pour ce qui est d'être écoutés par les adultes,] parfois oui. Parfois, non. [...] Ce n'est pas que rien n'est fait. La direction croit qu'elle a résolu le problème. Mais ça vient de la personne. Elle ne va pas changer.* » Une direction parfois un peu trop tolérante, bien que sa volonté soit véritablement de prendre des mesures et des sanctions, peut être relevée aussi dans les questionnaires (**H2.1.2, H2.4**). Le problème est que l'intimidateur se sent tout-puissant : « *La personne qui intimide, c'est depuis qu'elle est petite, qu'elle intimide et qu'elle se croit supérieure et qu'elle peut faire tout ce qu'elle veut sans rien...* » Par suite, l'élève intimidé n'ose plus faire part de sa souffrance (294 mots, **H10, H2.1**), perd confiance en soi et croit qu'il a une faible personnalité alors que ce n'est pas le cas (61) : « *Les personnes intimidées, elles n'ont plus confiance en soi. Car, parfois, dès que cette personne dit qu'elle va accuser l'intimidateur, ce dernier commence à se moquer de plus en plus et à parler devant tout le monde. L'intimidé ne parlera plus à sa direction pour qu'il ne soit plus intimidé devant ses camarades. Ici, la direction ne peut pas être au courant.* » Malgré les efforts des encadrants, un sentiment d'injustice résulte de cette situation en raison de ce qui est perçu comme deux poids, deux mesures. Si c'est un élève qui a un comportement inadéquat envers un responsable, la réaction efficace ne se fait pas attendre (177) : « *Quand, c'est en rapport avec les camarades, ils prennent à la légère. Quand c'est en rapport avec les professeurs, ils prennent beaucoup beaucoup en compte. Or selon moi, c'est la même chose. Mais, les profs ils sont plus grands, on doit les respecter. Ils devraient prendre les mêmes mesures avec les deux.* » Un point positif est qu'un thème de réflexion est lancé dans l'établissement autour de la citoyenneté et de la solidarité dans le but de réduire l'intimidation et il a l'air de porter ses fruits : « *Les professeurs et la responsable vont faire le mieux pour... [...] Oui, il y a moins d'intimidation. [...] Grâce aux professeurs et à la responsable de cycle. De plus les thèmes de l'école, cette année, le thème de l'école est d'être un bon citoyen, aider les autres (H1.2, H2.1.2).* »

Les relations enseignants/élèves et leurs effets sur la motivation des jeunes et leurs progrès prédominent dans les interventions. Il existe un besoin d'enseignants impliqués et éducateurs (ce terme revient une vingtaine de fois). Une relation privilégiée interpersonnelle entre les enseignants et les élèves augmente, selon les représentations de ces derniers, leur envie de faire des efforts et leur épanouissement (222 mots). À B3 comme à B2, les élèves sont très sensibles à l'éducation et aux valeurs de l'entraide : « *Ici, on apprend le savoir-vivre. Par exemple, s'il y a des fois de l'intimidation, les profs nous arrêtent directement. Ils nous apprennent que ce n'est pas bien pour plus tard et pour aider d'autres élèves.* » L'existence d'une relation interpersonnelle est particulièrement appréciée (97 mots) : « *C'est comme nos mamans. C'est comme une deuxième maison.* » Les conseils sont perçus comme efficaces même si,

parfois, les élèves mettent du temps à réaliser que certaines remarques sont dites pour leur bien (69 et 104 mots, **H1.2, H1.7**). Cependant, la sévérité excessive des professeurs et le renvoi vers la vie scolaire (dont les membres portent le titre d'animateurs) pour le moindre bavardage ou un mot prononcé en arabe (170 mots) n'est pas apprécié : « *Si, on fait quelque chose qui est banal, « Déghré » (directement) on sort et on monte chez le responsable de cycle. Peut-être, on va prendre un avertissement* ». L'enseignant se doit de donner l'exemple : « *Il y a des profs qui nous disent par exemple de ne jamais arriver en retard. Mais, eux, en réalité, arrivent souvent en retard. Ils se permettent des choses qu'ils ne nous permettent pas.* » Son jugement dévalorisant et l'ironie entraînent un manque de confiance en soi (226) et blessent l'adolescent, même si ce n'est pas volontaire (176 mots) : « *Il y a dans des matières, des fois, des profs « byétla'mano 3alattlémez » [qui ironisent sur les élèves]. Oui, qui donnent des jugements ou qui jugent les élèves [Pour rappel, nous effectuons une traduction intégrale d'interventions parfois exprimées en arabe]. Nous, nous ne sommes pas parfaits, des fois. [...] Alors que l'élève n'est pas censé être parfait, ça le freine [pour s'épanouir et pour réussir]. Le manque d'encouragement est dénoncé : « Il y a des profs qui découragent les élèves. Si, par exemple, il a pris une mauvaise note, ils sont supposés aider les élèves et renforcer ses forces. Mais ils font le contraire. [...] Ça ne m'est jamais arrivé. Mais je crois que c'est triste. Car l'élève va dire que moi, je ne sais pas faire ça et il ne va plus travailler [...] Donc, ses notes ne vont faire que régresser. Le prof doit être avec l'élève et non contre lui.* » On note aussi la catégorisation et la difficulté de le faire admettre à la direction (158), Le manque d'implication de certains enseignants apparaît très démotivant (162 et 375 mots) : « *Parfois, il y a des professeurs qui donnent leurs cours et ils partent. Parfois, il y a des professeurs qui sont excités [traduction de l'anglais excited : motivées, enthousiastes] c'est-à-dire qu'ils nous disent ce qui est bien et non. D'autres, ils donnent leur cours et partent. [Je préfère] quand le prof ... il pense ! Pas il ne donne son cours et il part. [...] Ça m'aide, ça m'encourage.* » Pourtant, l'implication des enseignants dans l'éducation et l'enseignement apparaît indispensable car il est perçu comme communicatif : « *Quand les maitresses sont excitées pour nous apprendre, ça nous aide beaucoup à réussir notre travail (H1.7). Si ils viennent donner leur cours, on ne comprend rien, si on leur demande une question, elles nous disent d'aller faire nos recherches et tout ça (H2.3).* » A noter qu'un élève s'insurge contre les comportements d'enseignants-éducateurs car selon lui, leur rôle est exclusivement d'enseigner (170 mots). Il exprime ses doutes : « *Quels éducateurs ? Quelle éducation ?* » Je l'encourage alors à expliciter sa pensée. « *Madame, moi je trouve que les profs ne sont pas là pour venir nous enseigner... euh venir nous éduquer. Mais, dans des choses « enno mbala » [enfin, si]... seulement quand on fait quelque chose de mal, elle n'a pas à se mêler de l'éducation [...]. Moi, je trouve que ce sont les parents qui s'en occupent. Khalass [C'est fini], à partir du cycle complémentaire, l'enfant est éduqué, c'est fini, on ne peut plus lui mettre rien de plus dans la tête.* » Le point de vue de ce collégien s'oppose à celui de l'ensemble de ses pairs qui s'expriment sur le sujet. En fait, il s'est avéré,

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

d'après les confidences des enseignants, qu'il s'agit de l'intimidateur dont les camarades parlent au singulier sans le nommer. Enfin, des collégiens admettent qu'une part de la responsabilité du manque de travail incombe aux élèves eux-mêmes qui se contentent d'une bonne note pour dormir ensuite sur leurs lauriers ou qui n'écoutent pas des conseils qui pourraient leur être bénéfiques (CI-1.1-3).

À B3, un dispositif de synthèse sera utile pour : 1- œuvrer sur le développement personnel en lien avec l'intimidation ; 2- fluidifier et rendre plus performante la communication entre les élèves et la direction ; 3- faire prendre conscience à un certain nombre d'enseignants et de membres de la vie scolaire des effets négatifs de certaines de leurs conceptions et pratiques telles que la catégorisation, l'ironie, les remarques en public et le manque d'investissement (I-1.2.2-5, I-1.2.2-6). Pour voir le jour, il pourra compter sur : 1- Une certaine ouverture et même une ouverture certaine par rapport à la recherche qui peut être renforcée par un effort de communication auprès du chef d'établissement. 2- La primauté accordée au développement personnel (activités, valeurs du citoyen, solidarité, entraide, encouragement, motivation des élèves, connaissance de soi), 3- Des comportements d'enseignants et de membres de la vie scolaire favorables à une réussite scolaire renforcée par le développement personnel tels que : implication, relation interpersonnelle, connaissance des élèves, disponibilité du personnel de la vie scolaire, enseignants éducateurs, 4- L'organisation avec les réunions, l'existence de personnel complémentaire qualifié, de services spécialisés qui fonctionnent en harmonie avec un fort sentiment d'appartenance.

7.4 Une observation directe et un focus groupe dans des collèges de même obédience mais dont les priorités et les incomplétudes ne sont pas toutes superposables

Suite à un dysfonctionnement de la messagerie électronique de l'établissement, je me présente à la date prévue sans que rien n'ait été organisé par la directrice du collège. Celle-ci souhaite pourtant m'aider au maximum et collabore de grand cœur. La semaine s'annonce très difficile pour l'établissement, de nombreux profs sont en sortie scolaire et l'on prépare la fête du drapeau et une autre commémoration à l'occasion de la fête de l'indépendance du Liban. Malgré tout, la responsable prend son téléphone et s'attelle à organiser mon séjour de la façon la plus efficace possible et organise des rendez-vous en fonction des heures de présence et des creux dans l'emploi du temps des uns et des autres. Deux entretiens de groupe classe ont lieu à B5. Le premier, d'une durée de 5 minutes, (avec quelques 800 mots), est faussé par la présence de l'enseignante qui, non seulement continue à faire travailler ses élèves mais intervient à trois reprises en cinq minutes sans la moindre sollicitation de la part de la chercheuse (H2.3). Bienveillante mais sautant des étapes dans ses explications, elle ne sait pas gérer le groupe, ne s'adressant qu'à quelques collégiens, tandis que d'autres manifestent leur ennui (H2.1, H2.3). Alors que j'arrive enfin à rassurer les collégiens et que le débat finit enfin par décoller, elle interrompt des vellétés de participation des élèves en réagissant à leur place : « *Pourquoi vous avez des punitions ? C'est parce que vous ne faites pas attention,*

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

vous ratez des notions du cours ! » (En.B5). Près de 30% des propos (230 mots) sont prononcés par la thésarde pour encourager les enquêtés à participer et pour leur assurer l'anonymat avant d'obtenir le moindre début de réponse (**H2.1**). Seuls des avis mélioratifs sont donnés : « *L'établissement est très bien, les profs sont très bien, surtout la prof de maths* » (El.B5, **H1.1**). « *Elle ne donne pas des punitions. Khalass (c'est fini), moi j'ai dit* » (El.B5, **H1.7**). 20% des propos (130 mots) sont relatifs à des sanctions considérées comme justifiées et au comportement compréhensif du professeur de maths « *Si on a eu la punition, c'est-à-dire qu'on a parlé, ou on a copié, ou on a fait des mal choses* (El.B5) » et 38% sont utilisés (300 mots) pour décrire un établissement où l'on s'épanouit : « *Moi, je trouve que l'établissement est trop bien. [...], on sent comme chez nous. Les profs sont très sympas et ils nous apprennent* (El.B5, **H1.1 et H1.2, H1.7**). » Les élèves disent s'épanouir et se sentir à l'aise : « *On se sent comme à la maison* (El.B5, **H1.2**). » Une élève, nouvelle dans l'établissement, tente d'intervenir pour expliquer que le niveau de cette structure est « *un peu* » meilleure que son ancien collège (14%, 108 mots) et elle ébauche une réserve, après une hésitation : « *seulement...* » ... Cet adverbe restera sans suite et marquera la fin de l'entretien comme si les adolescents étaient bloqués par leur professeure qui s'est substituée à eux (**H2.3**).

Alertée, la directrice propose d'elle-même à la chercheuse d'effectuer une nouvelle tentative en l'absence de tout autre adulte dans la classe (**H1.10**). Et en effet, le deuxième entretien qui se déroule avec une classe de 3^{ème} dure 17 minutes (plus de 2900 mots) et se passe très bien, avec des élèves d'autant plus enthousiastes qu'ils m'apprennent avoir déjà rempli les questionnaires. Face à un état d'excitation qui les fait tous intervenir en même temps, je les responsabilise en leur rappelant qu'on nous a tous fait confiance et qu'on doit le mériter. L'argument fait son effet, même si la première réplique est une plaisanterie au sujet de l'air conditionné qui permet de se sentir bien au collège : 5% (146 mots). Trois thèmes préoccupent essentiellement les élèves : 1- 60% de leurs interventions sont dédiées aux conceptions et pratiques de leurs enseignants. Elles se répartissent comme suit : 50% évoquent leur mal-être, leur manque d'épanouissement et leur démotivation face à des comportements jugés inadéquats de ceux-ci tels que la catégorisation, la dévalorisation publique ou le manque d'investissement (**H2.3**) et 10% vantent les mérites d'attitudes qui sont favorables à leur épanouissement et leur motivation (**H1.6, H1.7**). 2- 16% des commentaires sont relatifs à la directrice déléguée, également responsable du cycle complémentaire. Ils se décomposent en 12% d'opinions favorables et 4% pour émettre quelques réserves vite balayées entre pairs de manière argumentée (**H1.9**). 3- 15% des interventions traitent des relations avec les surveillants dont 80% (de ces 15%) pour se plaindre de l'excès d'autorité qui inhibe leur développement personnel (**H2.2.2**) et le reste pour valoriser leur travail d'éducation et d'encadrement (**H1.4**). Par suite, à B5, dix interventions se rapportent à un sentiment d'injustice éveillé par les pratiques des enseignants. D'après les représentations des élèves, leurs professeurs trop stricts les renvoient à la vie scolaire à la moindre incartade

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

(10% avec 270 mots, **H2.2.2**, **H2.3**) : « *Déjà, moi, j'aime pas trop les profs [...] Ils sont trop stricts. Par exemple, on ne fait rien, ils regardent, ils nous disent qu'on sorte dehors parce qu'ils croient qu'on fasse quelque chose [...] et ça empêche] de m'épanouir, oui. De réussir, un peu* (El.B5, **H2.3**) ». Cet adolescent a pris en grippe l'ensemble des éducateurs ainsi qu'on appelle les enseignants à B5 et B6, tout comme à B3 et B4, afin de bien pointer du doigt leur rôle dans ce domaine aussi. Ce sont leurs pratiques relatives aux sanctions et au renvoi systématique à la vie scolaire qui rebutent. Relayé par ses camarades, un autre collégien se plaint de leur tendance bien marquée à catégoriser les élèves et à ne pas les encourager, même quand ceux-ci ont fait des progrès : « *Ils se basent surtout sur notre passé. Certains profs ne remarquent pas notre changement.* » La tendance à la catégorisation et à l'humiliation publique par des mots blessants est dénoncée (33% avec 953 mots, **H2.3**) : « *Il y a parfois des profs qui mettent une étiquette sur l'élève et ne l'enlèvent pas. Ok ? Comme l'autre fois, un élève a dit le nom de son grand-père, elle l'a placé dehors [pris dans son élan, le collégien s'exprime en arabe]. Donc, c'est illogique [et ça a une influence à la fois sur l'épanouissement et la réussite]* (El.B5, **H2.3**). » Un autre jeune témoigne de son cas et partage sa souffrance d'être mal vu et de subir des propos dégradants en public : « *Il y a beaucoup de préjugés. Parfois, le prof, peut-être sans faire attention, il nous rabaisse. Par exemple, l'autre fois, quand elle voulait changer de place, la tutrice, elle a dit que... On lui a demandé pourquoi elle nous a mis, moi et lui l'un à côté de l'autre, parce qu'on est amis. Elle nous a dit qu'elle met les personnes qui bavardent et ceux qui dérangent d'un côté. Et, même, je ne sais pas, il y a des gens qui ont dit qu'elle a dit les nuls, ... Et, les autres d'un autre côté.* » Faisons part encore de ces confidences qui mettent le doigt sur le lien entre le manque de développement personnel dont la conséquence est le manque d'investissement des enseignants dans le travail. Remarquons les détails que les élèves nous fournissent dans un besoin de confiance :

« *C'est normal que le prof s'énerve. Je ne dis pas qu'ils n'ont pas le droit, mais ils dépassent leur limite. Il y a des trucs, ça ne se dit pas. Par exemple, depuis deux mois, un prof m'a dit on ne t'aime pas, que personne ne t'aime ici. Change. Je te déteste. Si un élève lui répond poliment ou impoliment, il peut être sanctionné. Poliment, on prend une mauvaise idée de lui. On le sanctionne et on le suit avec ça toute l'année. Ça veut dire il fait un truc, on le rappelle de ça. Ça s'est passé il y a deux ans peut-être... ça peut se passer il y a des années, on lui rappelle de ça peut-être chi 10 ans après* (El.B5). » « *Les professeurs nous empêchent de faire des efforts, car si quelqu'un qui ne fait pas des efforts et a des mauvaises notes, ils lui parlent et lui donnent des conseils. Mais si quelqu'un fait des efforts, il est content mais il ne voit pas que les profs remarquent et ne donne plus d'efforts* (El.B5). » « *Parfois, il y a des profs, si, on a eu de mauvaises notes, toute l'année, bi bahédlo l'élève [ils humilient], ils ne cessent de dire devant toute la classe que, toi, tu as eu un zéro sur vingt. L'élève se sent mal à l'aise et ne veut plus étudier. Ils nous mettent une étiquette et ils restent à ... humilier* (El.B5). »

De plus, le manque d'investissement d'enseignants et leur refus de réexpliquer, quand nécessaire et réclamé, influe négativement sur la réussite scolaire (8% avec 225 mots, **H2.3**). Cependant, les jeunes reconnaissent que la majorité des enseignants s'investissent : ils se comportent en éducateurs et font des

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

efforts d'individualisation des réponses aux besoins (CI-1.2.2-1, **H1.6, H1.7**) : « *Les profs nous aident. Si on a des problèmes, elles nous aident. Ils trouvent quelles sont nos faiblesses pour nous aider dans nos devoirs.* » Ils ne catégorisent pas toujours et valorisent les efforts de leurs élèves : « *Quand les profs remarquent un changement, même un petit changement, ils le disent et ils le prennent en considération dans les sanctions de l'élève.* » Ils ont de très bonnes méthodes pour expliquer et la clarté des consignes est un indicateur sur lequel insistent les élèves de B5. D'autres rappellent que des enseignants pratiquent les encouragements plutôt que la catégorisation (**H1.7**) : « *Mais, il y a d'autres profs qui vivent le présent. Yé3né (ça veut dire) ils ne se basent pas sur notre passé. [...ça a surtout une influence] sur la réussite, parce qu'ils commencent à avoir une mauvaise intention sur nous et ils commencent à nous voir toujours du même angle.* » Les avantages de leur intransigeance sont mises en avant et le profil de l'enseignant strict et juste se met à jour. Pour les collégiens de B5 dont une part est issue de milieu non porteur et qui attendent de l'institution scolaire qu'elle joue à la fois le rôle d'éducateur et d'ascenseur social, une certaine soumission à l'autorité rationnelle légale est perceptible : « *Moi, je trouve que les profs doivent être stricts pour qu'elles ... [...] Pour qu'elles nous tiennent et nous encadrent...[...] Non. Pour qu'elles sortent de nous une personne bien pour l'avenir.* »

Les surveillants aussi, (nommés à B5 et B6 accompagnateurs pédagogiques), recueillent un avis favorable pour l'encadrement et la discipline qu'ils assurent (10% des propos avec 275 mots) : « *Ce qui m'épanouit dans ce collège, c'est la discipline. [...] Il y a une bonne ambiance, ici [...] entre] les surveillants et les élèves [...] puisqu'ils sont stricts et ils mettent de la discipline.* » Toutefois, des élèves se trouvent parfois surveillés de trop près par des surveillants avec des effets négatifs sur leur épanouissement (10% 273 mots, **H2.2.2**) : « *Alors, par rapport à la discipline et l'enseignement, il y a des méthodes très bonnes pour nous aider à apprendre. Mais, pour l'épanouissement, on ne peut pas s'épanouir, dans ce collège.* » La balance penche en faveur des surveillants lorsque des élèves comparent leur comportement à celui des enseignants face à un acte qui mériterait une sanction : « *Même les surveillants sont très calmes avec nous, ils nous expliquent avant de nous sanctionner. Mais, les profs, tout de suite, ils nous sanctionnent. Et, ils nous donnent des remarques blessantes en classe (en arabe byébkha3ouna bessaf). Nous, on n'a pas le droit de répondre. Quand ils descendent pour parler de nous à la directrice et qu'on est là-bas, ils deviennent très calmes et très gentils.* » Pourtant, une trop grande sévérité est parfois reprochée à la vie scolaire notamment en ce qui concerne l'apparence et la tenue vestimentaire, tandis que celle-ci est, du point de vue des jeunes, un moyen d'expression : « *Je trouve que le surveillant chez nous, il est un peu dur. Par exemple, avant que je coupe mes cheveux, il me punissait, chaque récré, car je ne me coupais pas les cheveux. À la fin, j'ai coupé les cheveux.* » [...] Ils] « *limitent trop notre liberté. Je trouve que nous sommes trop serrés.* » Cependant, selon l'opinion des enquêtés qui choisissent d'exprimer leur

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

point de vue, le manque d'épanouissement n'est pas dû à la sévérité de l'encadrement laquelle, au contraire, est jugée utile et nécessaire, mais il est provoqué par le manque d'espace et d'activités (**H2.1, H2.1.1**). Et de fait, B5 est situé en pleine ville et les espaces prévus pour la récréation et les activités sportives sont réduits. La directrice déléguée est particulièrement appréciée pour ses pratiques justes, sa pondération et son comportement de médiateur (342 mots positifs sur les 410, soit 12%). Peu d'élèves considèrent qu'elle a un parti pris pour les enseignants (4%, **H2.1**) : « *Ce qui m'épanouit dans cet établissement, c'est que la directrice nous comprend et elle se met dans un parti neutre, entre les enseignants et les élèves. [...] Elle nous écoute, elle nous aide dans nos problèmes.* » Le fait qu'elle-même, ainsi que les surveillants prennent le temps d'expliquer avant de sanctionner développe la confiance en soi des élèves, d'après leurs dires (**H1.9, H1.4**). Mais ce que les élèves n'apprécient pas par-dessus tout, c'est de sentir que leur établissement est parfois tenu pour un collège de relégation de son établissement de tutelle, B6 (2%) : « *Quand il y a des personnes qui ont une mauvaise discipline, ils les envoient chez nous. On ne se sent pas... On se sent une pouille. Khalass [c'est fini], on vous renvoie... (H2.1).* »

À B5, le dispositif de synthèse devra agir sur des volets multiples en lien avec le développement personnel. Son action concernera : 1- Les activités extrascolaires ; 2- La réorganisation et l'adaptation des espaces au nombre d'élèves ; 3- La prise de conscience, par les acteurs éducatifs, des pratiques d'enseignants inadéquates comme la catégorisation, les humiliations publiques ; 4- L'amélioration de comportements inadaptes d'enseignants et de la vie scolaire relatifs au manque d'investissement ou à l'excès de sévérité. Dans son entreprise, ce dispositif de synthèse pourra prendre appui sur : 1- L'ouverture d'esprit par rapport à la recherche en Sciences de l'éducation de la part de la directrice et de son équipe ; 2- L'ambiance de cette structure à taille humaine avec esprit de famille et d'entraide et volonté d'encouragement et de motivation des élèves par la plupart des responsables des élèves, toutes fonctions confondues ; 3- Un personnel de la vie scolaire relativement apprécié, calme et compréhensif malgré l'excès de sévérité ; 4- Des enseignants impliqués, se comportant en éducateurs, pratiquant des explications claires et des méthodes d'enseignement perçues comme adaptées aux besoins et aux attentes des élèves ; 5- L'organisation de concertations hebdomadaires et l'existence de personnel complémentaire qualifié et impliqué, même si peu diversifié.

Notre tour d'horizon se termine avec B6, prestigieuse institution dont l'origine remonte au milieu du XIXe siècle alors qu'elle était encore attenante à un séminaire des Pères Jésuites dont elle dépendait, compte 35 à 37 élèves par classe. Dans un cadre de rêve, au milieu d'une forêt, avec de grandes étendues, des terrains de sport et des lieux dédiés à une multitude d'activités culturelles et artistiques, s'étend B6,

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

établissement reconnu pour son élitisme et sa priorité affichée pour l'excellence, développement personnel compris (I-2.7.1, **H1.1**, **H1.2**). Les laboratoires à la pointe du progrès et les espaces prévus pour les concertations et coordinations par matières se multiplient, sans compter une salle des professeurs des plus accueillantes et une autre pièce de grandes dimensions où ils peuvent se rencontrer pour travailler (CI-1.2.3-1, **H1.10**). L'enquête a été minutieusement préparée par les préfets des études des 4èmes 3èmes et par l'enseignante coordinatrice de français du lycée (I-2.2-2). Tous les intervenants coopèrent de bon cœur, bien qu'on sente leur temps minuté (**H2.1.2**, **H2.1.3**, **H1.10**). Un cours de SVT clair, vivant et interactif où des techniques multiples (usage du tableau interactif pour des séquences animées, schémas, rappels oraux et écrits des notions) s'adressent à tous les profils d'élèves et les stimulent (**H1.7**), précède un entretien d'une durée de 10 minutes bien remplies (1950 mots). L'échange se caractérise par une totale liberté de parole et une facilité d'intervention de bon nombre d'élèves. Ainsi, les premiers propos décrivent tout à la fois un environnement agréable, propice au travail, des enseignants impliqués et à l'enseignement clair et motivant. En effet, les 344 premiers mots montrent des élèves épanouis dans leur environnement : « *On est à l'aise et on est sûrs de comprendre. On ne peut pas sortir de la classe sans comprendre. On nous explique tout en détails* ». Ils sont fiers de disposer de vastes locaux et d'ordinateurs en nombre suffisant pour étudier et entreprendre des recherches : « *B6 est très grande et on est bien encadrés et il y a plein de choses qui sont offertes aux élèves. [...] Par exemple, il y a quelque chose qui s'appelle un CDI, par exemple, si on veut étudier et se sentir calmes, on peut partir là-bas.[...] Et il y a des ordinateurs, on peut faire des recherches. Heyk [comme ça] (H1.1, H1.2, H1.4)* ». L'analyse de l'interview indique que trois thèmes principaux occupent les représentations des élèves : 1- La capacité de leur établissement à assurer le développement personnel et la réussite scolaire (**H1.1** et **H1.2**) : « *On se sent bien à B6. C'est une école... c'est une des meilleures écoles* » ; 2- Le comportement beaucoup trop sévère, à leurs yeux, des acteurs éducatifs, enseignants et vie scolaire, comportement qu'ils considèrent nuisible à leur épanouissement en dépit de l'environnement favorisé dont ils disposent (**H2.1**, **H2.2.2** ; **H2.3** et **H2.4**) : « *Moi je pense que c'est une très bonne école mais elle aurait... il faut qu'ils soient un peu moins sévères, qu'ils donnent moins de punitions !* [rires de toute la classe]. 3- Le troisième sujet est une préoccupation commune à l'ensemble des enquêtés de toutes les structures. Il se rapporte aux pratiques d'enseignants et à leur conséquence sur le goût et l'envie des élèves à travailler. Ce thème conclut d'ailleurs l'entretien par un commentaire plébiscitant la professeure qui vient de donner son cours : « *Il y a aussi des profs, elles entrent et elles n'ont pas la patience d'expliquer. Et on comprend moins. Par exemple, Madame Maria, [l'enseignante de SVT] elle entre, yé3né, elle a la passion d'expliquer, elle est contente de ce qu'elle explique. Mais d'autres profs elles entrent et elles attendent que la cloche sonne.* » [La classe rit et s'agite et la professeure leur adresse un « *I love you !* » (V-1.2.2)] (**H1.6**, **H1.7**). Mais commençons par le commencement. Selon les élèves de B6, quand un professeur s'efforce de prodiguer un enseignement

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

clair et qu'il se montre impliqué à les faire comprendre, il augmente leurs chances de réussite et leur motivation : « *enno toutes les profs elles expliquent bien et elles veulent enno qu'on comprenne avant de sortir... enno... et elles insistent yé3né. Elles reposent les questions si quelqu'un n'a pas compris* ». L'intérêt pour la matière est également augmenté : « *On aime la SVT* » (H1.7) par la relation interpersonnelle positive avec l'enseignant et par les méthodes stimulantes (220 mots) : « *Par exemple en SVT, on est allés la dernière fois au laboratoire pour observer des minéraux et tout. Yé3né c'est intéressant tout ça.* » L'effet du comportement des enseignants et la qualité de leur enseignement sur la motivation des élèves est précisé (93 mots) : « *Et aussi c'est bien parce que la plupart des profs nous font comprendre qu'elles sont là pour nous et pour nous apprendre* (H1.7). » En fait, 32% des échanges (630 mots) sont réservés à des propos mélioratifs concernant le collège, dont certains superlatifs comme « *tout est parfait* », sachant qu'une liberté totale de parole régnait dans la classe, ce qui rend d'autant plus crédible les propos des élèves (H1.2). 68 mots se réjouissent de la sécurité assurée et de la présence d'un grand nombre de personnel impliqué et disponible pour les élèves (H1.9) : « *Ils essaient toujours de nous faire nous sentir en sécurité. Ça veut dire qu'on a toujours une tutrice, une prof ou quelqu'un à qui on peut parler. On a même une psychologue. On se sent en sécurité. Et l'école est très grande et elle est bien sécurisée* (H1.2, H1.4, H1.6, H1.9) ».

Cependant, l'entretien se présente à l'image d'un courant alternatif, oscillant entre positif et négatif comme le montrent les 12 occurrences de la conjonction de coordination à valeur d'opposition « mais » et l'emploi de « bass » qui a le même sens en arabe. En effet, même s'ils sont conscients de tous les avantages que leur apporte leur établissement, les élèves émettent deux réserves qui leur tiennent à cœur, dont une, validée le jour même par nos propres observations : tandis que plusieurs centaines d'élèves attendaient devant leurs classes respectives après la récréation et que le volume sonore était plus qu'acceptable, la responsable de vie scolaire s'est mise à crier très fort pour demander le silence. En conséquence, tout en se réjouissant des activités, sportives ou autres et de l'espace et de l'environnement propice dont ils se trouvent chanceux de bénéficier, ils regrettent des pratiques qui contrebalancent tous les bénéfices (150 mots). Un des élèves observe avec l'approbation de ses camarades : « *Déjà, l'école est bien parce qu'elle est assez grande donc on ne sent pas qu'on est à l'école. On se sent un peu plus libres et... heik. [...] Alors, je voulais continuer mon idée. B6 aussi nous offre trop d'activités. Par exemple, on peut jouer au foot, tennis, basket, w heik. Ils nous offrent des terrains. C'est juste on ne remarque pas tout le bien que B6 nous offre parce que on a tout le temps, il y a tout le temps un truc négatif qui reste dans notre tête. Donc on oublie ce qui est bien !* (H1.2, H2.1.1). » Ainsi, 850 mots, soit environ 44% des répliques d'élèves sont consacrées à la sévérité excessive qui y règne. Celle-ci est décrite à travers des exemples (250 mots) : « *Quand on arrive en retard au rassemblement. Enno ça va si une fois et deux fois on est en*

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

retard! Eux au bout de deux fois, ils donnent une retenue samedi. Ou si on parle en rangs par exemple » [rires approbateurs de la classe] (**H2.1, H2.2.2**). Cette sévérité excessive s'avère empêcher les élèves de s'épanouir alors que tout ce qui leur est offert les aurait amenés à un épanouissement certain (316 mots) : « *On commence à avoir peur de communiquer avec les profs (H2.3). Comme ça. Parce que on n'ose plus rien faire. [...] Mais parfois, ils nous font peur en nous disant enno il y a des caméras dans les classes, aux toilettes, partout. Et quand on est punis, ils nous disent que les punitions sont notées sur 20 au carnet (H2.2.2, H2.3, H2.4).* » Pour les adolescents, la persuasion et les prophéties positives sont de loin préférables à la politique de la peur : « *Ils nous montrent euh... qu'il faut faire attention à nous. Pas au contraire, faites des choses bien comme ça vous serez contents.* » Par suite, la sévérité excessive les empêche de se sentir à l'aise, certains affirmant même préférer porter des costumes plutôt que de subir ce genre de traitement (130 mots) : « *Mais s'il y a un point un peu négatif, c'est qu'il y a certaines profs qui basent, ... pas seulement les profs, les éducateurs au collège, qui basent leur éducation en nous faisant peur. Et ça c'est quelque chose de pas très bien, si on peut l'améliorer* [rires et agitation]. » Quatre (4) occurrences du mot « peur » sont prononcées en dix minutes. Sur un autre plan, 10% des propos d'élèves regrettent des méthodes d'enseignement répétitives, peu motivantes et peu épanouissantes, voire si abrutissantes qu'elles suffisent à elles seules à se désinvestir (210 mots) : « *C'est juste que on fait exercice sur exercice. On n'arrête pas. Ya3né on fait des... parfois, il s'arrête, il nous explique, puis on continue directement, on fait que des exercices* », [...] « *Parce qu'il y a des élèves qui suivent pas le cours, juste parce que ça ne les intéresse pas. Alors si on rendait les cours plus intéressants... (H2.3, H2.4).* »

Le dispositif de synthèse aura fort à faire à B6 pour diminuer le hiatus entre les élèves motivés et épanouis et ceux, plus vulnérables, affectés par des pratiques d'enseignants ou de la vie scolaire qui leur sont défavorables : humiliations publiques, tâches d'entraînement trop répétitives, manque d'implication de quelques enseignants, excès de sévérité et politique de la peur pratiquée par une partie des acteurs éducatifs. Dans un tel environnement et avec un tel niveau qualitatif et quantitatif d'encadrement, la proportion d'élèves qui ressentent du bien-être devrait alors en être nettement augmentée. Par ailleurs, en raison de la taille de l'établissement, doublée d'un nombre très élevé d'élèves par classe, le dispositif s'attachera à améliorer l'efficacité de la communication entre les différents services et acteurs responsables des élèves. En effet, celle-ci demeure insuffisante si l'on vise une éducation unitaire avec individualisation des réponses aux besoins et ce, malgré la multiplication des réunions de concertation aux divers échelons. Pour accomplir sa tâche, ce dispositif sera loin d'être dépourvu de points d'appui : 1- grande ouverture d'esprit, 2- ouverture à la recherche, 3- sentiment d'appartenance, 4- stabilité de l'équipe éducative, 5- volonté de compétitivité, 6- priorité accordée à l'excellence selon la conception jésuitique de l'honnête homme, incluant activités culturelles et sportives, 7- nombre d'enseignants impliqués et qui travaillent en

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

collégialité, qui tentent de répondre aux besoins de leurs élèves en dépit de leur manque de disponibilité, 8- mode de management à la fois directif et collégial avec un personnel complémentaire qualifié, 9- des services spécialisés, 9- des espaces dédiés à la coordination et 10- des lieux réservés à l'épanouissement.

7.5 La synthèse de la vie scolaire et de la vie académique, réalisée par le dispositif de synthèse, compatible avec l'unicité et la complexité des élèves

En conséquence de ce panorama d'espérances qui vont toutes dans le même sens quels que soient les institutions visitées et le vécu de leurs élèves, en quoi consiste une prise en charge opérante pour un collégien « un, singulier et complexe » ? Pour répondre à cette question, rappelons que nous avons retenu la définition du développement personnel de Jaotombo (2009) citant Lacroix (2004). Celui-ci concerne donc des individus sains mentalement dont on cherche à déclencher une « dynamique de maturation » indépendamment de toute psychothérapie, avec une recherche d'épanouissement, d'un état de bien-être, quoique Rogers et Maslow intègrent l'une dans l'autre (Jaotombo, 2009, p.31)⁸⁹. Or, maturation et épanouissement nécessitent, au moins, de la part de l'élève, qu'il intègre en profondeur l'instruction et l'éducation pour les transformer en « savoirs authentiques », qu'il éprouve un sentiment d'efficacité personnelle et qu'il évolue dans un climat scolaire favorable. Explicitons ces trois conditions de base dont nous avons croisé des illustrations tout au long de ce chapitre et que le dispositif de synthèse devra amener à leur état optimal. Pour cela, il nous faut réfléchir quelques instants sur la visée d'un acte éducatif mené par la vie scolaire ou les enseignants et nous demander en quoi il peut agir sur la réussite scolaire et le développement des élèves. Nous savons que le rôle capital attendu de la vie scolaire est celui d'éduquer en inculquant des comportements convenables, par rapport à une norme extérieure, pour vivre en société. Or, ces comportements, l'élève en est déjà informé. Donc quand la vie scolaire veut l'inciter à les appliquer sans que ce soit spontanément le cas, c'est pour lui permettre de se socialiser. Par suite, l'éducation seule n'accède jamais au stade de savoir mais demeure au niveau de la conduite, du comportement. De son côté, l'enseignant se retrouve face à deux possibilités, lors de la transmission du savoir : soit l'élève reçoit ce savoir comme une information, il le mémorise et ne sait ni à quoi il sert ni quoi en faire, soit il l'intègre. C'est seulement alors que le savoir devient tel aux yeux de l'élève qui en est, alors, éduqué. Ainsi, tout savoir ne devient éducatif qu'à partir du moment où il compose et développe une personne. S'il ne la transforme pas, s'il ne change pas sa vision du monde, c'est qu'il reste au stade de simple information. Partant de ces constatations, l'intérêt de l'éducation unitaire, autrement dit de la synthèse éducative, est d'intégrer l'éducation à l'instruction, de façon à transformer ces deux apprentissages en savoirs, ce qui contribue à faciliter la réussite scolaire conjointe au développement des élèves.

89 Pour préciser l'état de santé mentale, contentons-nous d'ajouter qu'il ne se limite pas à l'absence de maladie mentale (Jaotombo, 2009, pp. 31-32 cite Jahoda, 1958 et Keyes, 2007). Ceci dit, il n'y a, bien sûr, aucune raison d'exclure les personnes malades, tout en les incitant à le compléter et le renforcer par le traitement de leurs pathologies (Jaotombo, 2009, cite Seligman, 2002 et Fredrickson, 2009).

Tournons-nous vers Rogers, Bandura et Debarbieux pour éclaircir les notions d'apprentissage authentique, de sentiment d'efficacité personnelle (que nous assimilons, dans notre thèse, à la confiance en soi) et de climat scolaire comme conditions d'un développement personnel conjoint à la réussite scolaire. Rogers (1969/2013, pp.28-29) donne l'exemple d'un enfant qui toucherait le radiateur et le trouverait chaud : il apprendrait à se méfier de ce type de radiateur pour ne pas se brûler. Ce psychologue en déduit que les apprentissages expérientiels sont dits « significatifs » dans la mesure où ils « change[nt] quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même de l'apprenti. » Il explique ensuite ce qu'est un apprentissage authentique en psychothérapie et le transpose en pédagogie : plus qu'une simple accumulation de connaissance, c'est un apprentissage « qui provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs mais qui s'infiltré dans chaque part de son existence (Rogers, 1968/2005, pp.189, 190). » Selon Rogers, il existe cinq conditions à cette sorte d'intégration d'un savoir. Lorsqu'elles sont réunies, le changement se produit inmanquablement : 1- La congruence par laquelle le thérapeute se montre authentique, exactement tel qu'il est et non comme une façade. 2- Le degré de congruence, étant donné que « si cette congruence n'est pas présente à un degré important, il est peu probable qu'une connaissance authentique puisse apparaître ; 3- La considération positive, chaleureuse et inconditionnelle par laquelle le thérapeute est dans un comportement d'acceptation de l'autre sans aucune attente de réciprocité en retour ; 4- La compréhension empathique qui permet de « sentir le monde privé du client comme s'il était le vôtre mais sans jamais oublier la qualité de "comme si" » ; 5- La cinquième condition nécessaire est que le patient perçoive quelque chose de la congruence, de l'acceptation et de l'empathie (*ibid.*, pp. 188 à 194). Ces conditions devront faire partie du comportement des membres du dispositif de synthèse. Outre l'apprentissage authentique, le développement personnel va de pair avec un sentiment d'efficacité personnelle qui fait partie des besoins fondamentaux de l'être humain (Bandura, 2003/2007) : nos anticipations de réussites ou d'échecs provoquent en nous des émotions telles que l'enthousiasme ou l'anxiété, la honte et le découragement. C'est notre perception de notre propre compétence qui provoque ces émotions. Ce sentiment existe de façon optimiste chez la plupart des jeunes enfants. Or il est absent chez une catégorie d'entre eux qui attribue systématiquement leurs succès à toutes sortes de raisons, mise à part leur propre compétence : la chance, l'aide reçue, ou la facilité du problème à résoudre. L'illusion d'incompétence est un des facteurs de l'échec scolaire, et il s'accompagne de tout un syndrome dont on ignore encore les causes profondes (Bouffard T., Vezeau C., 2006). Au dispositif de synthèse la responsabilité de favoriser, chez les collégiens, le sentiment d'efficacité personnelle, donc la confiance en soi. Ils nous en donneront eux-mêmes des clés pour peu qu'on s'intéresse à eux et qu'on cherche à les connaître : pourquoi pas par l'intermédiaire du questionnaire qui a servi à la collecte des présents résultats ?

Un autre facteur qui impacte aussi bien l'épanouissement et le bien-être des élèves que la réussite scolaire est le climat scolaire. Celui-ci comprend des facteurs humains et d'autres environnementaux. Les observations directes et les focus groupe nous en ont décrit des facettes dans les structures enquêtées. En effet, un rapport adressé au Comité Scientifique de la Direction de l'Enseignement Scolaire met l'accent sur le caractère fondamental d'un climat scolaire favorable. Debarbieux et ses confrères (2012) se réfèrent à Cohen (Cohen et all., 2012) pour affirmer qu'en plus de toucher au ressenti de victimisation à l'école donc au bien-être des élèves et de toute la communauté éducative y compris les parents, le climat scolaire a une incidence directe sur la qualité des apprentissages et la réussite scolaire. Il prend aussi en compte la sécurité des professeurs et leurs relations entre eux et avec les parents. Le rapport s'appuie sur des études d'Astor et Benbenishty pour reconnaître que « la relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, 2006). » Par ailleurs, quand on compare des élèves de niveaux socio-économique différent, un bon climat scolaire peut atténuer les écarts entre les groupes favorisés et ceux défavorisés (Astor et Benbenishty 2005).⁹⁰ Et inversement, la qualité du climat scolaire dépend beaucoup des résultats eux-mêmes (OCDE, 2010). Nous sommes en présence d'une causalité circulaire. De plus, le rapport de Debarbieux (2012) confirme le lien entre le climat scolaire - avec ce qu'il implique comme engagement, motivation et plaisir tant de la part des élèves que de la communauté éducative, (donc de développement personnel) -, et tout ce qui touche à la transmission des connaissances. Cette étude distingue : 1- Des facteurs structurels : dimension de l'établissement, nombre d'élèves par classe, qualité matérielle de l'environnement - espace, aménagements, équipements, propreté. 2- Des facteurs humains : stabilité de l'équipe éducative et esprit d'entraide et de solidarité, regard du maître, relation établie avec la classe en général et vis-à-vis de chaque élève en particulier et préjugés par rapport à leur capacité de réussite ; sentiments de justice ou d'injustice, de sécurité ou d'insécurité ressentis par l'élève... ; la cohésion de groupe, le sentiment d'appartenance, la valorisation, ainsi que le respect et la confiance mutuels entre les acteurs éducatifs et le élèves sont autant de facteurs qui favorisent la motivation à apprendre ; mais la stabilité des équipes ne suffit pas en elle-même : une étude effectuée sur 86 établissements en France a montré qu'à facteurs socio-économiques égaux, l'établissement où il existe le moins de victimisation est celui où les équipes d'adultes travaillent en équipe et sont fortement régulées, et avec une réelle participation des élèves aux décisions (Debarbieux, 1996). Ainsi, donner un certain pouvoir aux élèves, par exemple par l'intermédiaire de leurs délégués est bénéfique et devra être intégré au fonctionnement du dispositif de synthèse. 3- La bientraitance (OCDE, 2010). Le thème de la bientraitance

⁹⁰ Une étude dans des écoles publiques de langue arabe et hébraïque a été effectuée en Israël (Astor, Benbenishty et Estrada 2009). L'étude qui avait pour cible des collégiens de 13-14 ans a pris en compte trois variables : les relations professeurs-élèves basées sur le respect et l'encouragement, les comportements à risque des pairs et le sentiment de sécurité ou d'insécurité à l'école. Les relations professeurs-élèves ont entraîné une amélioration significative des résultats en mathématiques et en langues.

Chapitre 7 : Selon les collègues, des élèves qui se considèrent inégalement aidés dans leurs progrès scolaires et leur développement personnel

- néologisme belge⁹¹ - figure au premier plan de l'ANESM⁹² pour l'année 2008. Sa définition est donnée par la Haute Autorité de Santé [HAS] comme étant « une démarche globale dans la prise en charge [...] visant à promouvoir le respect des droits et libertés du patient, de l'utilisateur, son écoute et ses besoins, tout en prévenant la maltraitance. Cette démarche globale met en exergue le rôle et les interactions entre différents acteurs que sont le professionnel, l'institution, l'entourage et l'utilisateur. Elle nécessite un questionnement tant individuel que collectif de la part des acteurs. » 4- La clarté des règles. 5- Les évaluations : leur fréquence, leurs attendus (buts de maîtrise ou buts de performance (Galant et Philippot, 2010), le droit à l'erreur (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 142). 6- L'effet classe : nous avons vu que des collégiens étaient motivés par l'émulation. 7- L'effet d'établissement, vu que pour une population de même profil, les résultats scolaires montrent un écart important selon la qualité du « climat » au sein des deux entités « classe » et « établissement » (Debarbieux E., Anton N., Astor R.A., et al., 2012). C'est pourquoi le rapport préconise d'apprendre aux adultes à augmenter leur capacité d'écoute, notamment face aux souffrances que peuvent leur confier les élèves : 30% d'entre eux se sentant dans une situation d'injustice scolaire (Duru-Bellat et Meuret, 2009). Le dispositif de synthèse devra être attentif à l'ensemble de ces recommandations, c'est la raison pour laquelle de leurs aspects font partie des sujets traités dans cette recherche et dont les résultats vont apparaître au fur et à mesure dans les chapitres qui suivent.

Il résulte de ce qui a été analysé empiriquement jusqu'ici et avec le regard d'auteurs qui traitent de thèmes en lien avec notre sujet que : 1- Les élèves ont besoin d'être pris en charge dans leur globalité afin d'améliorer leurs résultats scolaires (Chap. 6. Figures 25 et 26 pp.149 et 154). 2- Les établissements visités procurent à leurs élèves, à des degrés divers, des facettes du développement personnel dont ils ont besoin (**H1.2**) et en amènent un certain nombre à progresser scolairement et à réussir (**H1.1**). Cependant, ils connaissent des insuccès plus ou moins marqués dans ces domaines et les jeunes enquêtés en témoignent avec lucidité et discernement, exemples à l'appui (**H2.1** ; figures 27 à 31, pp. 159 à 161 et p.170). Les hypothèses **H.1.1**, **H1.2** et **H2.1** sont donc déjà en cours de corroboration. De plus, il apparaît que, pour ce qui est du développement personnel, l'épanouissement, le sentiment d'appartenance, la motivation et l'aide à la confiance en soi n'évoluent pas toujours dans le même sens chez un même élève et il peut exister des clivages sensibles entre les collégiens, pour ces indicateurs, au sein d'une même institution. À titre d'illustration, dans une des structures, tandis que plus de 40% des élèves disent ne pas être aidés à avoir confiance en soi, que 20% déclarent ne pas du tout s'épanouir et que 10% rapportent ne pas bien se sentir du tout, 75% d'entre eux éprouvent un très fort ou assez fort sentiment d'appartenance et 90% se sentent bien ou plutôt bien lorsqu'on réduit la question à ce seul paramètre. Pour expliquer les résultats

⁹¹ http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_1313787/fr/bientraitance

⁹² Agence nationale d'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

parfois paradoxaux des questionnaires, les focus groupe se sont montrés d'un apport essentiel. Ainsi, dans cette même organisation que nous évoquons ici, les jeunes enquêtés qui s'expriment lors de l'entretien collectif sont très conscients de tout ce que leur offre leur collège au niveau de l'environnement humain et matériel, tout en regrettant des conceptions et comportements qui leur sont nuisibles et gâchent les aspects positifs. 3- En outre, les adolescents font part des facteurs qui les motivent à travailler. Une proportion d'entre eux est stimulée par la famille ou les amis, ou par la préparation d'une orientation choisie et d'un bon avenir, d'autres le sont par l'esprit de compétition ou le plaisir de devenir meilleur. Cependant, parmi les facteurs qui impulsent l'envie d'apprendre aux élèves figurent également les établissements scolaires eux-mêmes, avec les méthodes d'apprentissage, la qualité de l'encadrement, les encouragements, les conseils, l'implication des acteurs éducatifs, les considérations positives et les relations interpersonnelles avec leurs encadrants. Par suite, une amélioration de l'attitude des collégiens et de leurs rapports aux apprentissages est conditionnée, en partie, par les comportements des acteurs éducatifs (notamment ceux des corps de la vie scolaire et de l'enseignement) et par l'acquisition de savoirs authentiques qui déclenchent une dynamique de maturation et augmentent le sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons vu que Rogers mettait cinq conditions au savoir authentique : la congruence, le degré de congruence, la considération positive, la compréhension empathique et la perception, par le patient (ou par l'élève) de la congruence, de l'acceptation et de l'empathie. Complémentairement à l'enquête, nous nous sommes aussi appuyés sur les études d'autres chercheurs traitant de l'illusion d'incompétence (assimilable au manque de confiance en soi), du sentiment d'efficacité personnelle, de l'importance de la clarté des règles, des buts de maîtrise et des buts de performance et des effets du climat scolaire en général sur les apprentissages. De la sorte, la responsabilité de l'École et de ses acteurs comme facteurs de réussite ou d'échec scolaire ressort indiscutablement, aussi bien empiriquement dans notre étude que dans celles d'autres chercheurs. En conséquence de l'existence irréfutable de facteurs nosocomiaux de l'échec scolaire indiquée par nos résultats, notre volonté est de contribuer à en traiter les causes, en tenant compte notamment du paramètre du développement personnel dont nous avons montré l'incidence majeure sur la réussite scolaire, en nous basant sur des items cités par les collégiens. Dans le but de remédier aux défaillances scolaires qui y sont relatives, dans quelle mesure un rapprochement entre les structures d'éducation et d'enseignement s'avère-t-il judicieux sur le terrain ? La section 8 va nous préciser les représentations des collégiens sur le fonctionnement de leurs diverses institutions et sur l'état des relations qu'ils entretiennent avec leurs encadrants. Elle va nous indiquer qu'ils ont besoin d'être éduqués et enseignés selon les mêmes principes et dans une même dynamique.

CHAPITRE 8

DES ÉLÈVES DONT LES REPRÉSENTATIONS

RAPPROCHENT LES FONCTIONS

DE LA VIE SCOLAIRE ET DES ENSEIGNEMENTS

8.1 Une vie scolaire pouvant être perçue par les jeunes enquêtés comme un dispositif qui dépasse les limites indiquées par les textes

En lien avec les questions 8, 9, 10 et 12, persévérons dans nos investigations, en scrutant les opinions des collégiens autour des dispositifs de vie scolaire et d'enseignements. De la sorte, nous traitons les hypothèses **H3.1.1**, **H3.1.2**, **H3.1.3** et par ce biais, **H1.1 à H14** et **H2.2** donc les premier et troisième ensembles de variables rouges ainsi que la famille des variables bleues du schéma 18 p.108. Rappelons que ces variables se rapportent aux relations entre éducateurs, professeurs et élèves et aux pratiques des organisations éducatives et d'enseignement. Celles-ci sont observées, pour le moment, à travers les représentations des collégiens. Ce chapitre comprendra deux étapes avec pour buts : 1- De connaître les représentations des élèves sur le titre du responsable de la vie scolaire, la définition et la fonction de ce dispositif, selon eux, ainsi que sur ses avantages et ses inconvénients. L'intérêt en est de mettre en valeur la diversité de cette structure, marquant à la fois sa richesse et son flou et de montrer qu'une conception plus décloisonnée en améliore l'image auprès des jeunes. 2- De s'intéresser au regard que portent les adolescents sur le dispositif des enseignements afin de savoir quelles fonctions ils lui attribuent et dans quelle mesure ses rôles se rapprochent de ceux de la vie scolaire (V-4.3). 3- Parallèlement, nous veillerons à déceler les attentes des collégiens en termes de conceptions et pratiques des deux structures ici étudiées, ce qui en montrera les similitudes. De la sorte, leur rapprochement n'en sera que plus justifié. Entendons ce que les adolescents veulent bien partager avec nous de leurs expériences négatives et positives. Les acteurs éducatifs prendront la parole dans les chapitres 10 et 11, pour nous faire connaître leurs points de vue sur les mêmes thèmes. Dans une première approche, deux catégories se distinguent : 1- Les élèves parisiens de P1 qui ont majoritairement intégré le formatage de leur collège et envisagent une vie scolaire conforme aux textes du MEN, avec toutefois une part d'éducation réservée aux enseignants. 2- Les jeunes libanais pour qui, à quelques exceptions près, la vie scolaire en tant que dispositif, est encore une notion abstraite, l'AEFE n'ayant demandé que récemment l'attribution de titres de responsables de la vie scolaire dans les établissements homologués partenaires. Un jeune de B5 l'exprime clairement : « *C'est la 1^{ère} année qu'on a un responsable de vie scolaire mais c'est un surveillant depuis longtemps au collège donc tout le monde le connaît et il a bonne réputation* » (El.B5). Et en effet, lors de l'entretien que nous avons eu avec lui, ledit responsable de vie scolaire a fait part de son nouveau titre sans que, selon lui, sa promotion n'ait changé quoi que ce soit à la fonction de simple surveillant qui était la sienne l'année scolaire précédente. Ainsi, c'est seulement à la rentrée 2017 que la vie scolaire fait son apparition au Liban, en tant que dispositif à part entière. Il s'avère donc opportun de rappeler, à travers un schéma récapitulatif, son histoire et ses principaux textes réglementaires, afin de voir dans notre projet de fusion, une continuité logique de l'adaptation de cette structure aux évolutions sociétales, bien que notre démarche puisse également être assimilée à une rupture.

Figure 32 : Genèse et évolution du système éducatif scolaire, depuis le XVIIIème siècle, en lien avec la naissance de la vie scolaire



Un dispositif diversement considéré et à la composition s'étendant à d'autres structures des collèges

Revenons à l'actualité de la vie scolaire sur le terrain (V-4.3). Étant une notion récente au Liban, au moment de l'enquête, la signification de cette expression s'y présente comme personnelle à chaque élève. Il n'en est que plus intéressant d'observer le regard neuf que les collégiens portent à cette structure et à sa composition. Toutefois, au sein du deuxième groupe que nous avons défini, B6 se distingue par une version unanime de la réponse, ainsi que le prouve le bâton jaune qui s'élève jusqu'aux 100% (fig.33). Effectivement, dans ce collège, nous conjecturons que la préfète-responsable de vie scolaire, en administrant les questionnaires, sans doute pendant les heures de vie de classe, a orienté les réponses des adolescents en leur dictant quasiment les nom, titre « *Responsable de vie scolaire* » et caractéristiques de sa fonction, d'après son regard à elle, ainsi que le révèle cet élève : « *Gérer les conflits, assister aux conseils de classe et être à l'écoute des élèves qui le désirent (c'est le préfet de vie scolaire elle-même qui nous a dit d'écrire ça)* » (El.B6). Pour ces raisons, nous discernons, dans la présente section, quand cela se justifiera, trois catégories : P1, B2 à B5 et B6. En nous penchant sur le point de vue des adolescents, nous rencontrons, en premier lieu, un taux additionné de non-réponses et d'enquêtés qui disent ne pas savoir ou qui réagissent par un dénigrement de ce service, méritant explication. En effet, une telle désaffection interroge sur la justesse de la place de cette structure dans l'institution scolaire, de même que sur l'adéquation des pratiques de ses membres. Ainsi, les 19% des jeunes enquêtés inclus dans cette catégorie à P1 nous font raisonnablement déduire qu'ils se désintéressent du sujet ou rejettent le dispositif concerné. Pour les 40% et 42% qui sont dans ce cas à B3 et B4, le motif relève plutôt d'un déficit d'information, leur collège n'étant pas encore familier avec le dispositif de vie scolaire. En revanche, seuls 8% ne répondent pas à B2 où la structure est bien déterminée et active, avec à sa tête deux personnes aux statuts et modes d'action complémentaires : la responsable éducative et le directeur adjoint. Par ailleurs, la réponse à cette question ayant été soufflée à B6, seuls 1.3% des collégiens ne rédigent pas la leur. Voici des exemples par lesquels les enquêtés expriment plus ou moins élégamment leur ignorance : « *Aucune idée, je sais pas, je m'en tape* (El.P1) » ; « *Je sais pas qu'est-ce qu'on appelle ceci* » (El.B2) ; « *Je sais pas, on nous a jamais enseigné ça* » (El.B5). Le dénigrement va jusqu'à réduire la vie scolaire à néant : « *Pfff!!!* » (El.B2) ; « *La vie scolaire c'est rien* » (El.B2) ; « *Rien faire. Changer les places* » (El.B2) ; « *Jcp* » (El.B3) ; « *Ça sert à rien à la vie scolaire mais ils gèrent les problèmes débilement et ils n'arrivent pas à résoudre les problèmes* » (El.B6) ; « *Elle sert à rien car il y a des cons [sic] dans l'école qui accusent pour rien* » (El.B6). À l'autre bout du curseur, des collégiens lui portent pourtant la plus haute considération : « *La vie scolaire est quelque chose de très important au collège et il faut le respecter avec politesse* » (El.B2) ; « *La vie scolaire est quelque chose de très important car ça m'aide* » (El.B5). Ces dernières considérations nous amènent à la lecture graphique de la figure 33 où, si l'on excepte B6 dont le résultat est faussé, les barres jaunes indiquent que 60% des collégiens beyrouthins composent la vie

scolaire à partir de ses membres définis par les textes et par le chef d'établissement (CPE, surveillants ou équivalents), laissant spontanément jusqu'à 40% d'ouverture à d'autres membres de la communauté éducative y compris aux services que nous avons nommés complémentaires dans notre recherche (psychologues, responsables d'orientation, aumôniers). La moitié uniquement de cette proportion (soit 20%) est dans une optique d'élargissement à P1. Les items inscrits par l'ensemble des jeunes pour cette réponse sont : Oui, c'est important, plusieurs personnes, proviseur, chef d'établissement, directeur, supérieur(e), père recteur, Vice-recteur, directeur adjoint, directeur de la vie scolaire, appellation spécifique (Chef Jean), aumônier, prêtres, père spirituel, CPE, responsable ou préfet de vie scolaire, responsable éducatif, responsable de cycle, directeur de cycle, préfet des études, surveillant général, responsables de niveaux, surveillants, éducateurs, animateurs, accompagnateurs pédagogiques, coordinateurs de matières, responsable pédagogique, professeur principal, tuteur, tous les profs, certains profs, un prof, prof de catéchèse, prof de vie spirituelle, psychologue, orthophoniste (H3.1.2).

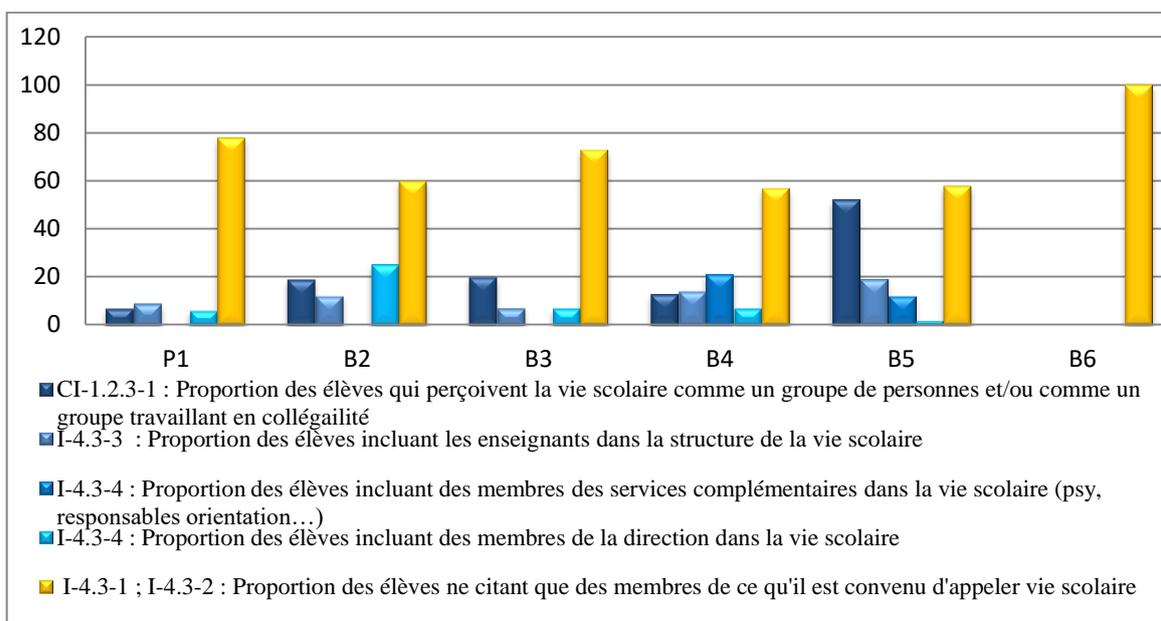


Figure 33 : Représentations des élèves sur la composition des membres de la vie scolaire dans leur collège (Q.9)

La figure 33 nous dévoile qu'à P1, le clivage vie scolaire/enseignements est bien acté, avec moins de 9% des items pour les professeurs et 78% répartis entre le CPE, les responsables de niveaux et dans une moindre mesure, les surveillants. La pluralité est due au groupe des responsables de niveaux qui secondent le CPE, lui-même membre de la direction, d'où les 6% des items qui reviennent à cette catégorie. À B2, collège laïc où il n'existe pas de psychologue à partir de la classe de 4^{ème} et où le responsable de l'orientation n'intervient encore que peu puisque l'écrasante majorité des élèves se destine à la voie générale, les services complémentaires sont absents des réponses et le service de la vie scolaire clairement identifié (60% des items évoquent la responsable éducative). Malgré tout, des membres de la direction, en

particulier le directeur adjoint (25%) et des enseignants (12%) y sont reliés à la vie scolaire. La responsable de cycle, à B3 recueille 73% des items et une impression de collégialité est perçue à 20%. La direction dont fait partie la responsable de cycle et les enseignants sont cités dans 7% des cas. 7% à 14% et des items vont aux enseignants pour les collégiens de B3 et B4 tandis qu'un pic s'élève à 19% des items à B5 pour les professeurs, tous en tant que tuteurs de classe. La non-citation de ces derniers à B6 qui fonctionne selon le même modèle que B5 n'est due qu'à la réponse faussée par la responsable de la vie scolaire. Notons aussi que la psychologue fait partie de la vie scolaire à B5 dans 12% des cas, tandis que le corps des surveillants y est le plus nommé, marquant son omniprésence, d'où également une perception de collégialité dans 52% des items. Le rôle accordé aux surveillants, à l'éducation et au respect du règlement va se révéler un signe distinctif de ce collège. Rappelons encore nos réserves pour B3 et B4 en raison du nombre de répondants à l'enquête relativement bas et à ceux qui ne savent pas ce qu'est ce dispositif. Enfin, à B6, la responsable de vie scolaire n'a laissé aucune place ni au choix ni au doute.

Un dispositif à la tête duquel sont vus des acteurs éducatifs d'autres structures des collèges

Rentrons dans les détails, en nous intéressant au titre que porte le cadre éducatif selon les représentations des élèves. Sans surprise, tous les répondants de B6 spécifient « responsable ou préfet de vie scolaire » tandis qu'à P1, on précise : « Le titre est CPE » (El.P1) ou « Le titre est M.XX » (El.P1). La proximité du CPE avec le chef d'établissement comme décrite dans le chapitre 2 est relevée : « Le titre du responsable de la vie scolaire est en 3ème place après les deux directeurs » (El.P1). Une particularité apparaît à B2 où, en plus de la diversité des propositions, une appellation spécifique qualifie le directeur adjoint, reflet d'un climat scolaire détendu : « Le titre est Mme XX et chef Jean » (El.B2) ; « Chef Jean, le meilleur » (El.B2) ; « On l'appelle chef Jean et il accueille les élèves chez lui et les aide » (El.B2) ; « Responsable éducatif et le directeur adjoint » (El.B2) ; « ? Responsable éducatif » (El.B2). Le corps enseignant est intégré à la vie scolaire, dénotant un effort d'éducation de sa part vis-à-vis des élèves. C'est le cas, en particulier, des enseignants à qui a été confiée la responsabilité de leur classe (professeurs principaux ou tuteurs) : « La responsable est la prof principale » (El.P1) ; « Prof principal » (El.B2). Une vie scolaire parfois collégiale est décrite à B3 : « La direction (directrice, père supérieur, enseignants...) sont les responsables de la vie scolaire » (El.B3) ; « Une surveillance est prise en charge par l'équipe éducative » (El.B3) ; « La responsable de cycle » (El.B3) ; « Un surveillant » (El.B3). Les réponses ne sont pas moins éclectiques à B4 et à B5 :

« Le responsable de la vie scolaire/vie de classe est le responsable de cycle et il y a aussi des enseignants de vie de classe jusqu'à une certaine classe » (El.B4) ; « Il y a plusieurs personnes à qui on peut parler et quand on a besoin, on peut compter sur eux » (El.B4) ; « Le titre du responsable est " Père supérieur" » (El.B4) ; « Son titre est le préfet » (El.B4) ; « J'ai compris de responsable de la vie scolaire que c'est une personne qui aide les élèves en difficulté et je crois que c'est la psychologue » (El.B4) ; « Directrice déléguée » (El.B5) ; « La tutrice, les surveillants » (El.B5) ;

« Ici, c'est le surveillant ou le directeur délégué qui est aussi responsable de cycle » (El.B5).

Un collégien attribue une qualité au responsable sans en ajouter le titre « *Notre responsable est gentil et je l'aime beaucoup* » (El.B5). Il découle de cette énumération que, selon les angles de vue adoptés, des acteurs éducatifs occupant des postes aussi éloignés que celui de Père supérieur, de surveillant, de responsable des élèves en difficulté, de tuteur et de psychologue peuvent être perçus comme dirigeant cette organisation, ce qui va dans le sens du flou constaté dans les textes. La définition de la vie scolaire et, plus encore, les fonctions qui y sont corrélées en découlent (**H3.1.2**).

Un dispositif dont la définition est éclectique

Un premier aspect des définitions personifie la vie scolaire, la confondant avec ses fonctions. Dans ce cas, on y accole des tâches qui vont des plus subalternes aux plus nobles en passant par l'administratif ou encore une structure dédiée à la torture (**H2.2.1, H2.2.2**) :

« *Il/Elle s'occupe des circulaires, des clés des toilettes et elle/il nous donne des feuilles* » (El.B3) ; « *Dans mon collège, ceux qu'on appelle la vie scolaire sont ceux qui vérifient les carnets de correspondance et ceux qui s'occupent de l'administration de notre niveau* » (El.P1) ; « *Son titre est le directeur et il doit détruire tous les élèves pour les rendre forts* » (El.P1) ; « *La vie scolaire c'est comme l'enfer. Tu rentres mais tu n'en sors pas* » (El.P1) ; « *Dans mon collège, cela signifie système mis en place pour torturer les élèves* » (El.P1) ; « *La vie scolaire c'est juste pour nous poser des problèmes comme les suivis, les retards* » (El.P1).

On peut se demander si ce qui pousse les élèves à de tels excès dans leur explicitation se rapproche du cynisme ou de l'extrême mal-être. Dans les deux cas, leur développement personnel est en berne. Pour 25 élèves de P1, B2, B3, B4 et B5 et pour 76 élèves de B6, la vie scolaire est assimilée à une heure hebdomadaire ou mensuelle dans l'emploi du temps ou à une note : « *C'est une heure libre où on parle de tout avec le prof* » (El.B2) ; « *Au B5, on a une note de vie scolaire qui est notée sur 20. 15 points sont notés du tuteur et 5 du surveillant. La VS comporte l'assiduité, le travail continu et la discipline* » (El.B5, Cf-1.2.1-3, **H1.3, H1.4**). Bien entendu, il arrive qu'une fonction réduite à la surveillance et l'encadrement se superpose à la définition de la vie scolaire : « *C'est la surveillante. Elle doit veiller [sic] sur le comportement des élèves pendant la journée scolaire* » (El.B4) ; « *C'est le responsable de la vie scolaire est chez nous appelé surveillant et son travail est de s'assurer qu'on ne fait rien de mal* » (I-4.3.2, El.B5) ; « *C'est celui qui s'occupe de la classe et celle des punitions. C'est le tuteur et les surveillants* » (El.B5) ; « *C'est un préfet qui s'occupe des problèmes en dehors de la classe et elle est responsable des disciplines* » (El.B6). Cependant, il arrive que, dans sa définition, cette organisation dépasse toute discrimination entre les structures existantes jusqu'au total décloisonnement et donne une large part aux enseignants, confirmant la proximité entre ces deux corps dans les représentations des élèves : « *Ce qu'on appelle la vie scolaire sont les profs. Leur travail est d'aider à progresser les élèves* » (El.P1) ; « *C'est l'ensemble des profs* » (El.P1) ; « *C'est le prof principal* » (El.P1) ; Le fait qu'ils assimilent la vie scolaire à

un groupe d'acteurs éducatifs tous postes et toutes fonctions confondus est encourageant pour l'objectif que nous recherchons, même s'il arrive qu'en soient exclus explicitement les enseignants : « *La vie scolaire c'est tous les adultes* » (El.P1) ; « *On appelle vie scolaire les personnes qui travaillent au collège* » (El.P1) ; « *À mon avis, la vie scolaire c'est toutes les personnes qui nous entourent au collège* » (El.P1) ; « *Vie scolaire = tous les adultes qui ne sont pas profs. Ils servent à punir les élèves* » (El.P1) ; « *La vie scolaire est l'ensemble des adultes responsables de la discipline et les responsables des niveaux 5ème, 6ème, 4ème, et 3ème* » (El.P1, I-4.3.4, **H3.1.2**). À travers sa définition, la vie scolaire représente aussi la façon de se tenir à l'École : « *C'est le comportement à l'école entre les élèves et les professeurs ou la direction* » (El.B3) ; « *Vie scolaire = attitude en classe, dans les rangs et dans la cour* » (El.B5) ; « *Si on est calme et on se tait tout le temps* » (El.B5) ; « *On comprend de vie scolaire la discipline* » (El.B6) ; « *La vie scolaire est tout ce qui est discipline et attitude* » (El.B6) ; « *La vie scolaire est l'attitude qu'on a dans l'école* » (El.B6) ; « *La vie scolaire c'est le comportement* » (El.B6).

Une certaine conception de la vie de collégien liée au « vivre ensemble », à l'éducation, l'épanouissement, les projets et l'engagement est présente dans nombre de représentations, dénotant l'extrême diversité de cette appellation : « *Dans mon collège, la vie scolaire est définite [sic] par "un pour tous et tous pour un"* » (El.B2) ; « *Vie scolaire = ensemble à l'école* » (El.B2) ; « *C'est quand tout le monde s'entend et s'aide* » (El.B2) ; « *C'est la vie à l'école qui concerne tout* » (El.B2) ; « *Dans mon collège, la vie scolaire est le fait de faire plusieurs activités ensemble en mettant de côté nos différences* » (El.B2) ; « *Vie scolaire : projets, ambiance* » (El.B2). Des élèves reconnaissent à la vie scolaire un rôle d'apprentissage de la vie en société, le collège en étant une en miniature et on retrouve les thèmes du civisme et de la citoyenneté, priorités de B3 et B4 : « *C'est l'ensemble des actions de sensibilisation [sic] sur différents thèmes* » (El.B3) ; « *regroupe les droits et obligations des personnes inscrites au sein de notre école* » (El.B3) ; « *C'est la vie journalière en relation avec les profs et les élèves* » (El.B3) ; « *Dans mon collège, la vie scolaire est le règlement, la propreté, l'engagement* » (El.B4) ; « *La vie scolaire est la vie entre les élèves, les profs et les responsables* » (El.B4). Le respect des règles et la bonne éducation sont omniprésents à B5, dans la lignée des commentaires, lors du focus groupe. Le public de ce collège donne, une fois encore, à la discipline qu'il respecte, une place centrale : « *C'est les activités qu'on fait et notre discipline* » (El.B5, CI-1.2.4-1.1). Le décloisonnement se poursuit en filigrane : « *C'est apprendre à vivre avec les autres dans notre établissement scolaire* » (El.B6) ; « *C'est la vie au collège entre les élèves et les profs* » (El.B6) ; « *C'est de nous apprendre à respecter les autres et nous apprendre à vivre ensemble* » (El.B6) ; « *Vie scolaire c'est vivre ensemble* » (El.B6) ; « *C'est les relations entre tous les membres du collège* » (El.B6) ; « *C'est la vie en collectivité* » (El.B6) ; « *C'est la vie au collège entre adultes et élèves* » (El.B6). Le pronom personnel indéfini « tout » va même jusqu'à englober l'ensemble de la vie à l'école :

« On appelle vie scolaire tout ce qui se passe à l'école » (El.B6) ; « C'est tout ce qui a rapport à la vie à l'école ensemble » (El.B6). On le voit, la vie scolaire comme se la représentent les élèves est loin d'être confinée dans une structure (I-4.1.2, **H3.1.2**). Pour comprendre les regards positifs et négatifs qu'ils lui portent, tournons-nous vers les rôles qu'ils confient à cette structure héritière du surveillant général.

Un dispositif aux fonctions multiples, allant de la gestion à la sanction et à l'éducation

Si l'on scrute, dans la figure 34, l'ensemble des institutions beyrouthines d'un côté et P1 de l'autre, on a une impression d'effet miroir : la place occupée par la sanction (barre rouge, **H2.2.2**) fait place à une disponibilité du cadre d'éducation pour des tâches éducatives et épanouissantes (bâtons bleus, **H1.4**). Cette dernière part passe de 26% des réponses de P1, à 81% et 86% des items dans les questionnaires de B2 et B4. Les fonctions de gestion recueillent 7% des items de P1 et B3, 5% de ceux de B4 et entre 0% et 3% pour les autres collèges, des élèves ne les percevant pas, même si elles existent : « Il s'occupe de l'établissement » (El.P1, I-1.2.1-1, I-4.1.1, **H2.1.2**). Viennent ensuite les rôles relatifs à l'encadrement, la surveillance, la sécurité, la propreté, le bon fonctionnement des classes, le contrôle du comportement, les consignes, le règlement et la discipline (items pris chez les enquêtés). Leur proportion est de 15% à P1, 10% à B4 et B6, 13% à B2, et 23% et 24% à B3 et B5 (I-4.1.1). Quant aux responsabilités se rapportant à la sanction et au service rendu aux enseignants qui y envoient les élèves aux comportements jugés non adéquats, elles se vérifient avec 52% des items de P1, 10% de ceux de B3, tandis que ce chiffre tombe à des taux allant de 0% à 4% de B2 à B6 (**H2.2.1, H2.2.2**).

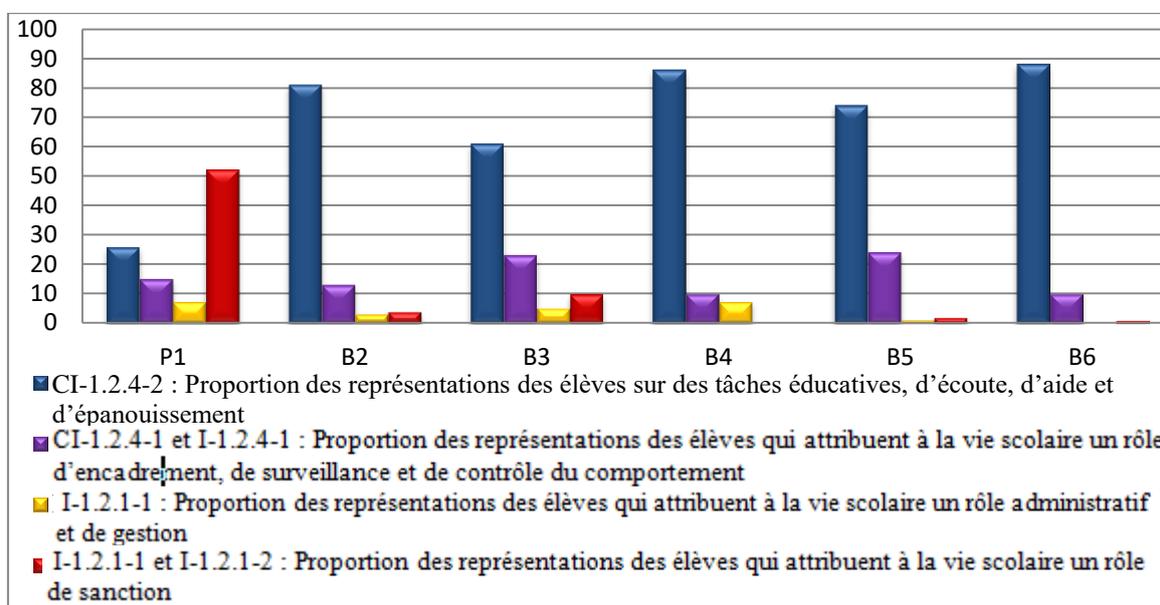


Figure 34 : Représentations des élèves sur les différentes fonctions de la vie scolaire (Q.9)

La figure 35 a été constituée par trois des propositions de la question 8 relatives à l'attitude du cadre d'éducation (602 réponses des enquêtés/602), complétées par la question ouverte 12 qui demande aux collégiens s'ils ont déjà été envoyés à la vie scolaire et comment cela s'est passé. Il en ressort que c'est

à P1 et B6 (60% et 61%) et à B5 (55%) que les adolescents s'inquiètent le plus lorsqu'ils sont envoyés à la vie scolaire et que l'attitude du cadre d'éducation est défavorable à leur confiance en soi. Ces chiffres nous renvoient au premier groupe de variables rouges, schéma 18 p.108, **H2.2.2**). Le taux retombe à 46% à B2 et 40% à B3 et B4. En cas de mauvaise note, c'est à B4 et B5 que le taux est le plus haut (37% et 39%) du point de vue de l'inquiétude alors qu'il ne dépasse pas le seuil des 20% à B2, B3 et B6. Les collèges où ce dispositif est le plus utilisé par les enseignants lorsqu'un élève pose problèmes sont B6, B5 et P1 (61%, 58% et 52%). Ces résultats s'expliquent dans les deux premiers cas étant donné que les préfets des études s'y occupent de tout ce qui est relatif à la classe, aussi bien les comportements que les notes. La préfète de vie scolaire est uniquement responsable de ce qui se passe hors de la classe. À P1, en revanche, le CPE a un rôle tant comme relai-sanction des enseignants que comme en charge des attitudes en dehors des cours (**H2.2.1, H2.2.2**). À B4 qui recueille 50%, le responsable de cycle est également, selon ses propos, supérieur hiérarchique des enseignants. À B2 (48%), les élèves sont envoyés soit chez la responsable éducative (pour un comportement ponctuellement inadapté), soit chez le directeur adjoint (pour un support moral et éducatif) soit chez la directrice s'il faut se montrer plus ferme pour redresser la barre. Les trois acteurs éducatifs se sont sciemment partagé les rôles de la sorte. Enfin, à B3, la responsable de cycle s'occupe à la fois de l'attitude et des résultats scolaires et le taux d'adhésion au fait que les élèves lui sont adressés facilement en cas de problème est de 39%.

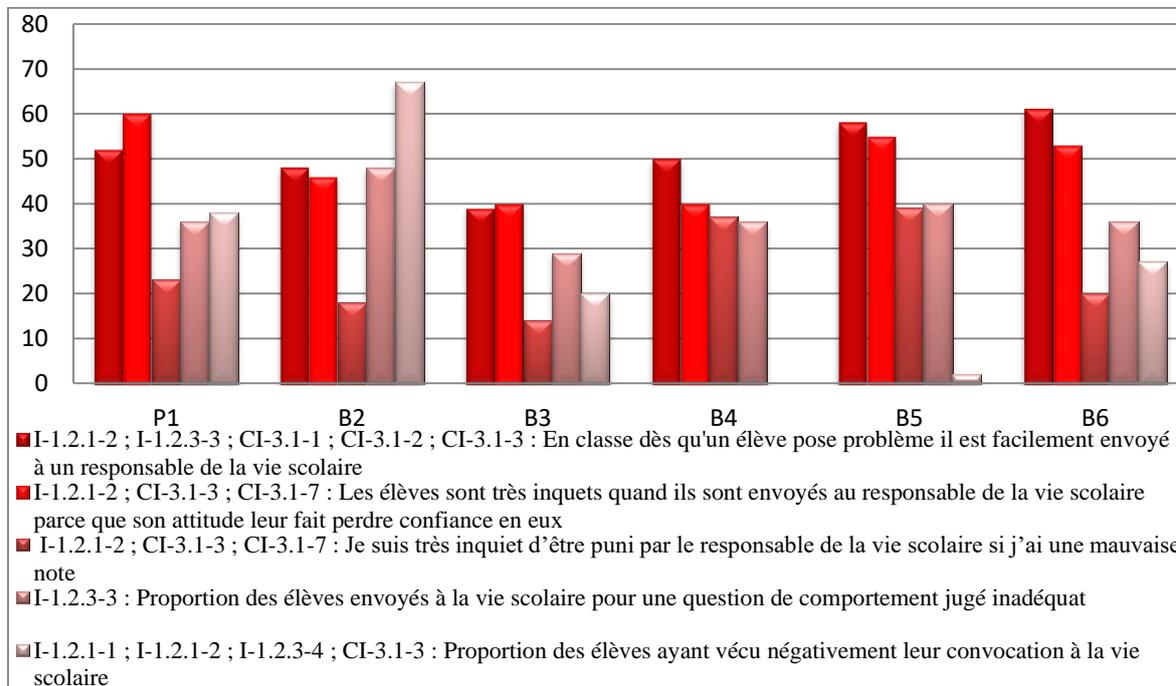


Figure 35 : Représentations des élèves sur une structure de la vie scolaire perçue comme un dispositif de sanction (Q.8s, 8k, 8n, 12)

Pour clore l'observation de la figure 35, remarquons qu'à B4 et B5, le taux d'élèves qui considère leur envoi à la vie scolaire comme injuste est inexistant. Dans le premier collège, ce phénomène est à

mettre en lien avec la composition de la vie scolaire, y incluant psychologue, aumôniers, ... (fig. 33, p.199) et dans le second, il s'explique du fait que les adolescents s'y soumettent volontiers à l'autorité rationnelle légale explicitée au chapitre 4 (Wéber, (1996/2014,1922/1995, tome 1, chap. 3 et 1959/2014). À B2, la réponse à la question a été la plus complète et les adolescents ont mis un point d'honneur à manifester leur désaccord lorsqu'ils sont recadrés, par exemple en raison de leur tenue vestimentaire. Majoritairement peu habitués à être contraints dans leurs familles, les collégiens de B2 désapprouvent facilement la moindre réprimande. Un premier lien peut être ainsi effectué avec les résultats du développement personnel des jeunes enquêtés (fig. 29 à 31, pp.158, 159, 160 et 169), puisque nous pouvons conclure que les pratiques du cadre éducatif peuvent les impacter négativement (**H2.1, H2.2.2**). Les jeunes décrivent parfois non sans un certain humour le rôle de sanction de la vie scolaire : « *De punir les gens et d'appeler les parents pour qu'ils punissent leurs enfants* » (El.P1) ; Par suite, l'héritage de la surveillance générale plutôt répressive est encore bien présent. Cet aspect de notre réflexion est plus précisément relatif au troisième groupe de variables rouges, schéma 18, p.108 :

« *Le responsable s'occupe de la discipline* » (El.P1) ; « *Elle sert à nous punir* » (El.B2) ; « *Elle consiste à nous surveiller et à vérifier la cour et vérifier chaque élève s'il est bien dans l'établissement, ses entrées, ses sorties...* » (El.B3) ; « *[Le préfet de vie scolaire] nous punit si il y a un problème et parfois le règle, nous donne des heures de vie de classe et assure notre comportement* » (El.B6) ; « *Son travail est de punir si on se comporte mal* » (El.B6) ; « *Le rôle du responsable de vie scolaire c'est de gérer les problèmes et punir le fautif et assurer les heures de vie de classe et veiller à l'application du règlement* » (El.B6) ; « *Le préfet de vie scolaire est là pour discuter et donner les punitions nécessaires et assurer le règlement* » (El.B6) ; « *Son travail est de garder l'ordre dans le collège* » (El.B6) ; « *Son travail est de nous aider à améliorer la discipline* » (El.B6, CI-1.2.1-41).

Portons à présent notre attention sur les tâches mêlant éducation et enseignement, considérées comme dévolues à la vie scolaire (**H1.3, H1.4, H3.1.2**) et élargissant son champ d'action jusqu'à le faire fusionner, dans l'esprit des collégiens avec celui des professeurs (CI-3.1-1, CI-3.1-2, **H1.3, H1.4**). Nous en avons déjà croisé quelques-unes au moment où la définition du dispositif se confondait avec sa fonction : « *Son travail est d'appliquer les lois et d'aider les élèves en difficulté* » (El.B2) ; « *Il nous aide à améliorer nos comportements et à comprendre tout* » (El.B3) ; « *Il encadre les élèves, veille à leur bonne tenue et leur progression, organise les activités et fait en sorte que le programme soit respecté* » (El.B3). De multiples facettes des responsabilités du responsable de la vie scolaire sont mises en évidence : « *Le responsable règle les problèmes, organise des modules de renforcement, organise des fêtes, attend de nous de bons résultats* » (El.B4, CI-1.2.1-4.2) ; « *Son travail est d'éduquer les élèves, le bon travail* » (El.B4, **H1.4**). Ainsi, ce que les collégiens ressentent, dans des proportions diverses, c'est que la vie scolaire (telle qu'ils la voient, c'est-à-dire décloisonnée) est là à la fois pour les éduquer, les entourer, les aider et contribuer à leur développement personnel. Effectivement, 334 items sont calculés pour

l'éducation, les conseils, l'écoute, le réconfort : « *[Elle] règle les problèmes scolaires et personnels de chaque élève* » (El.B2); les encouragements, l'aide à la confiance en soi, la culture générale, l'apprentissage de la politesse, du respect, de l'ordre, du travail, du sérieux ou de la contribution au bon climat scolaire : « *Le responsable de la vie scolaire a pour devoir de s'assurer que la paix et l'amour règnent au sein du collège* » (El.B3). En somme on leur attribue un rôle de guide propice au développement personnel : « *Son devoir est de nous mettre sur le bon chemin* » (El.B4); « *Prévenir les élèves quand ils dévient leur chemin* » (El.B6), guide bienveillant mais pas nécessairement infaillible : « *Elle essaye de résoudre nos problèmes mais échoue des fois* » (El.B6).

« *Ils doivent nous aider* » (El.P1); « *Il est là pour nous réconforter et nous aider, aussi pour les sucettes et tout le monde l'aime beaucoup* » (El.B2); « *Elle s'occupe de tous les élèves non pas seulement de ceux qui posent problèmes ou autres* » (El.B2); « *Le responsable de la vie scolaire a pour rôle de maintenir cette paix et cette ambiance agréable dans le collège* » (El.B3); « *Il y a le père XX, appelé l'aumônier. Il écoute les problèmes des élèves et leur propose des solutions* » (El.B4); « *Gérer les problèmes, écouter les élèves et donner des conseils* » (El.B6), « *Aider les gens pour leur donner un peu de confiance* » (El.B6); « *Elle résout les ¾ des problèmes entre élèves ou camarades et nous aide à s'améliorer. On peut avoir une grande confiance en elle* » (El.B6); « *Son travail est de nous aider et de nous mettre sur le bon chemin* » (El.B6). **(H1.4)**

Nous nous apercevons que, dans les collèges de Beyrouth enquêtés, avant même l'instauration d'un dispositif officiel dédié à la vie scolaire, les rôles de celle-ci étaient perçus comme répartis entre les différents membres de la communauté éducative, en conformité avec les dernières évolutions des directives officielles du MEN expliquées au chapitre 2. Par une estimation graphique basée sur la figure 36 (p.209), le comportement du responsable de la vie scolaire semble favorable au développement personnel des jeunes à environ 40% à P1. Le responsable auquel il est fait allusion, dans ce cas, ne se limite pas au CPE mais il englobe les responsables de niveaux qui dépendent de lui. Toutefois, son apport pour la progression des résultats et l'augmentation de la confiance en soi passe à 60% voire 70% dans les institutions B2 à B6. De plus, en estimant la hauteur de la deuxième barre bleue, il ressort que celui-ci constitue un recours pour 45% des collégiens de P1 et pour 60 et 70% de ceux de B2 à B6. Et par les taux du troisième bâton bleu, nous sommes informés qu'autour de 10% et 30% des élèves précisent qu'ils ont considéré leur convocation chez lui comme un acte éducatif (80% donnent ce détail à B3) **(H1.3, H1.4)**.

« *Oui parce que j'avais des difficultés, c'est pour m'aider, au début j'étais stressée* » (El.B2); « *Oui, une fois parce que je stressais pendant les devoirs de maths et ça a été positif* » (El.B2); « *Cela m'est déjà arrivé pour plusieurs raisons. Soit pour des problèmes sociaux soit pour me féliciter pour mon niveau* » (El.B2); « *Oui, l'année passée, j'ai eu un problème avec un ami et nous sommes allés chez la directrice pour lui en parler. De plus, cette année, il y a un contrôle de maths que je n'avais pas bien fait (pas du tout), je suis partie chez l'animateur en pleurant et puis la directrice m'a vue et m'a parlé et tout alla mieux* » (El.B3); « *Oui, une fois cette année pour que je redouble d'efforts mais j'ai redoublé d'efforts* » (El.B5); « *Oui, une ou deux fois pour m'accueillir parce que j'étais nouvelle, et une autre fois pour dire quand se passeraient mes cours d'arabe spécial* » (El.B5).

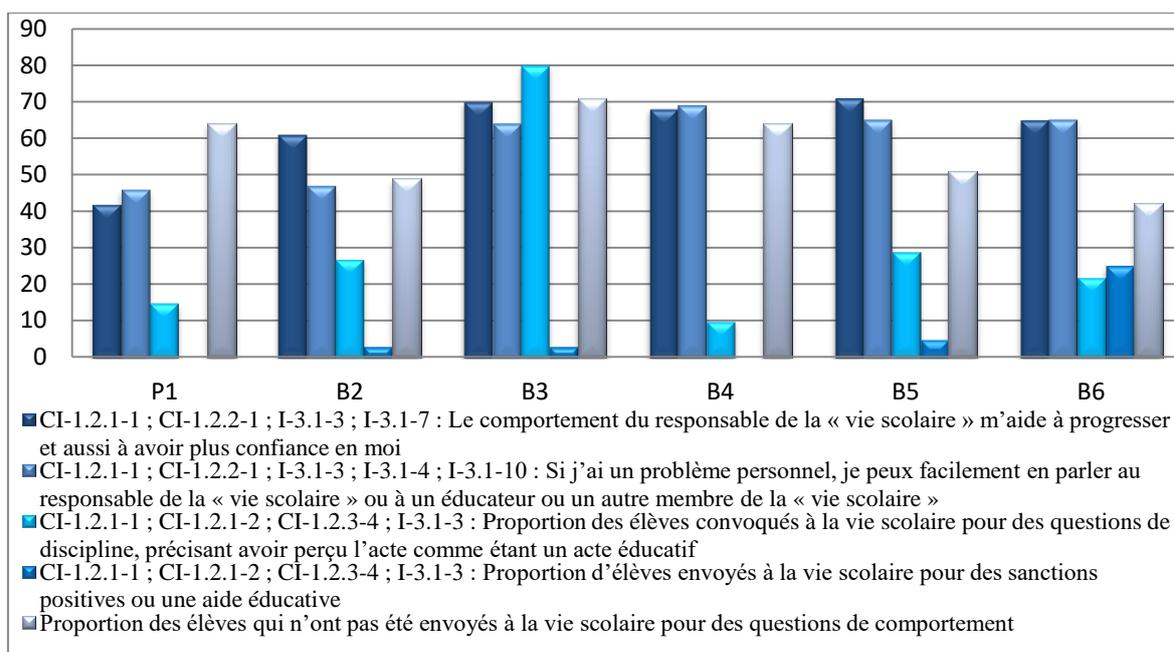


Figure 36 : Représentations des élèves sur une structure de la vie scolaire ayant un rôle éducatif (Q. 8j, 8l, 12)

Bien qu'il arrive, à P1, que des élèves soient appelés chez certains des responsables de niveau pour être encouragés ou félicités de leurs efforts, cet aspect n'a été relevé par aucun élève. En effet, nous constatons qu'en dehors de toute infraction au règlement, des responsables éducatifs reçoivent des collégiens dans leur bureau soit pour un soutien moral soit pour une aide éducative ou une aide à la réussite scolaire, accomplissant pleinement leurs rôles d'éducateurs (CI-1.2.1-1, H1.3, H1.4). Comme à B5 qui fonctionne à peu près selon les mêmes rouages, à B6, les préfets choisis parmi les enseignants, de même que les tuteurs de classe jouent le rôle de responsables éducatifs puisqu'ils interviennent aussi dans les aspects comportementaux, rapprochant vie scolaire et vie académique. Attirons l'attention sur le fait que ce sont, dans certaines circonstances, aussi bien des enseignants que des responsables éducatifs qui adressent les élèves aux psychologues. Par ailleurs, une spécificité de B6 consiste à convoquer de manière systématique les élèves pour des sanctions positives : « *Oui, il m'est arrivé d'être convoqué chez le préfet pour me féliciter plusieurs fois* » (ElB6). Par suite de tout ce soin porté à des adolescents dont une part uniquement en a conscience et en bénéficie, nous comprenons mieux la fracture qui existe entre ceux-ci et les élèves qui ne perçoivent que les aspects négatifs de leur encadrement et en pâtissent :

« *Oui, le préfet et la tutrice, environ une fois par année pour me féliciter* » (El.B6) ; « *Oui, pour me féliciter de mon bon comportement en classe et me dire que je fais preuve de bonne volonté. Ça s'est très bien passé, je suis sortie contente et fière de moi-même* » (ElB6) ; « *Chez la tutrice plusieurs fois, 1 ou 2 fois chez le préfet. C'est pour nous dire ce que les profs disent de nous pendant le conseil de classe et ça se passe très bien* » (El.B6) ; « *Oui, chez la psy car apparemment j'ai l'air triste en classe. Ça s'est bien passé mais j'ai trouvé ça déplacé et inutile. Et chez le préfet pour me féliciter* » (El.B6) ; « *La tutrice me convoque pour voir ce qui ne va pas. Le préfet me félicite. Puisque j'avais des problèmes l'année dernière, la psy me convoque régulièrement* » (El.B6, CI-1.2.1-2, H1.2).

Un dispositif aux avantages et inconvénients diversement perçus

D'autres facteurs s'ajouteront au fil de notre avancement. Il ressort clairement, de notre analyse, qu'existent, sur le terrain, des fonctions communes entre les corps enseignant et éducatif. Afin de pouvoir répondre le plus précisément possible à notre problématique, nous avons demandé aux adolescents s'il existait, selon eux, des avantages et des inconvénients à la façon dont le responsable de la vie scolaire pratiquait son travail. 491/602 collégiens répondent à cette question dont plus de 100/116 à Paris, ce qui rend le résultat significatif dans les deux terrains. Restons prudents avec les résultats exagérément bons de B6 car quelque peu guidés (des phrases similaires reviennent dans les réponses aux questions 9 et 10 relatives à la vie scolaire) et avec ceux de B3 et B4 qui sont moins représentatifs que les autres (nous en avons précisé le motif). Il s'ensuit que le mode d'action du dispositif d'éducation actuel comporte le moins d'inconvénients se trouve à B2 (12%), suivi par ceux de B6 et B5 (13% et 18%) puis par B3 et B4 (23% et 30%). Il s'avère, par comparaison avec les figures 33, 34, 35 (pp.200, 204, 205) que les incomplétudes éprouvées sont proportionnelles au manque de disponibilité du cadre d'éducation et à la vision d'une vie scolaire dédiée aux sanctions. En regroupant les items relevés, il apparaît que les comportements suivants ont un effet négatif sur la relation qu'ont les élèves avec la vie scolaire : strict, trop strict, cris, effets négatifs sur l'éducation, sur la confiance en soi, sur la motivation, sur les relations adultes-élèves, effets négatifs sur le travail, la réussite scolaire, sentiment d'injustice, préférences, catégorisation, pression, pas assez strict, interventionniste, très occupé, ne connaît pas le nom des élèves. Cependant, la virulence des propos demeure un indicateur du climat scolaire et du degré de conflits entre élèves et encadrants. Par exemple, à P1, on compte dans les questionnaires plus de 30 occurrences du verbe crier (I-1.2.1-2, **H2.1.2, H2.2.2**).

« *Oui car parfois les professeurs sont injustes et la vie scolaire n'aide pas les choses* » (El.P1) ; « *Il crie beaucoup* » (El.P1) ; « *L'avantage est qu'il peut punir les élèves à sa guise* » (El.P1) ; « *Généralement, le responsable a tellement de travail qu'il ne nous écoute pas* » (El.P1) ; « *Que des inconvénients, c'est une plaie. Il me poursuit pour remarquer le moindre détail négatif et le sanctionner* » (El.P1) ; « *Quand il réprimande, il hausse fortement le ton ce qui déstabilise certains élèves et d'autres les révolte car ils se sentent rabaissés* » (El.P1) ; « *Méchant, désorganisé, fait perdre confiance en soi* » (El.P1) ; « *Les inconvénients c'est que ça tourne à la dictature* » (El.P1).

Quelques témoignages négatifs sont plus tempérés et cherchent à comprendre le CPE dont les collégiens ressentent le souhait d'accomplir au mieux sa tâche : « *Je trouve que le responsable de la vie scolaire veut bien faire son travail donc est trop sévère* » (El.P1) ; « *Oui il crie souvent et peut parfois, sans s'en rendre compte, rabaisser les élèves. Il est très strict* » (El.P1). Alors que certains propos d'élèves de P1 sont impossibles à relayer, de B2 à B6, l'énumération des inconvénients s'effectue sur un ton plus modéré ce qui n'exclut en rien la souffrance ressentie. Il arrive que soit reproché au cadre éducatif son manque d'implication : « *Il pratique son travail avec peu de conscience* » (El.B4) ; « *Non car il n'est pas intéressé à son travail* » (El.B4). Le manque de fermeté produit des effets considérés nuisibles comme c'était le cas à B3 face au harcèlement dans le focus groupe ou encore à B4 où du point de vue des élèves,

certain perturbateurs ne sont pas sanctionnés : « *Il y en a des deux. En effet, les avantages sont que la responsable dans mon collège est gentille et calme et proche des élèves. Les inconvénients sont qu'ils devraient plus intervenir dans l'éducation et les relations entre les élèves* » (El.B2) ; « *Parfois trop indulgent envers certains éléments, parfois trop affecté par l'avis des parents inconscients des actes de leurs élèves* » (El.B3) ; « *Elle n'est pas très ferme* » (El.B3) ; « *Oui, le fait que les élèves qui ne sont pas aptes à respecter le règlement intérieur concernant la socialisation (harcèlement...) ne reçoivent pas les sanctions convenables* » (El.B4). Des comportements qui réduisent la confiance en soi sont mentionnés :

« *La responsable de la vie scolaire ne prend pas vraiment soin de nous dans la mesure où elle nous donne pas confiance en nous, contrairement à chef Jean* » (El.B2) ; « *Quelques surveillants sont sévères et commencent à dire des mots qui me font perdre confiance en moi* » (El.B5) ; « *Oui, le règlement est respecté mais au prix de la confiance en soi de certains élèves ou la liberté bien abusée d'autres* » (El.B5) ; « *Les inconvénients sont que les élèves sont intimidés par le préfet de vie scolaire et ont peur d'elle, donc elle ne peut pas appliquer son travail à 100%* » (El.B6).

La discrimination est mal perçue et entretient un sentiment d'injustice qui ternit les relations entre élèves et encadrants :

« *Inconvénients : elle est mieux avec certaines personnes qu'avec d'autres* » (El.B2) ; « *Parfois dans des situations difficiles, c'est là où les inconvénients sont présents mais non, pas en grande partie* » (El.B3) ; « *Et il y a des inconvénients quand il est très strict, quand il est injuste avec les élèves* » (El.B3) ; « *Il n'entend pas nos opinions et nous oblige à dénoncer nos camarades. N'est pas indulgent* » (El.B5) (H2.1).

Des pratiques jugées absurdes sont dénoncées : « *Non. Il nous fait apprendre la politesse en nous punissant* » (El.B5) ; « *Il y a un inconvénient qui est que le responsable risque de nous punir à cause de ce qu'on a fait au lieu de nous expliquer pourquoi il ne faut pas le faire* » (El.B6). L'excès de sévérité constitue un des problèmes et non des moindres :

« *Dans mon école, le responsable de la vie scolaire ne fait pas grand-chose à part nous gronder si on porte des chaussures colorées ou des pantalons un peu déchirés* » (El.B2) ; « *Elle crie beaucoup* » (El.B2) ; « *Dans mon collège, la responsable remet des avertissements pour la plus petite erreur* » (El.B3) ; « *Personnellement, je pense que le costume qu'on a cette année et la façon qu'il est obligé [sic] me rend un peu hors de l'ambiance de l'école* » (El.B4) ; « *Les élèves sont punis à cause de n'importe quel mauvais inconvénient. Je trouve leur méthode trop sévère* » (El.B5) ; « *Trop de punitions* » (El.B6) (H2.1).

Côté avantages, les adolescents sont sensibles, d'après les items relevés dans leurs réponses, à une grande disponibilité des responsables de vie scolaire, à leur très bonne connaissance des élèves, à leur aide, à l'individualisation de leurs réponses à leurs besoins, à leur rôle de guide, à l'esprit de justice, à la modération et aux effets positifs de l'éducation sur la confiance en soi et la réussite scolaire (H1.4). Pour les collégiens comme pour leurs enseignants, le dispositif éducatif demeure une solution bienvenue pour des cas avérés de perturbateurs : « *C'est assez avantageux. Il y a un élève qui pose beaucoup de problèmes en cours. Au bout d'un certain temps, il est envoyé à la vie scolaire et est sanctionné* » (El.P1) ; « *Oui, car*

il y a des profs qui utilisent la vie scolaire pour travailler » (El.P1). Pour en faciliter la lecture, nous avons regroupé les avantages en trois catégories. 1- La première catégorie a trait à la surveillance, l'éducation, la résolution de problèmes relationnels et une modération dans le degré de sévérité appréciée par les élèves : « *Il y a plein d'avantages car le responsable de cette année est moins sévère que celui de l'année dernière. En effet, il est très sympa avec tout le monde* » (El.P1) ; « *Non, ils font bien leur travail. Je pense que la vie scolaire est sévère mais juste* » (El.P1). Le pluriel fait allusion aux responsables de niveaux qui sont au nombre de quatre dans ce collège. Un satisfecit est même accordé par certains élèves à leurs encadrants : « *Il y a des avantages. En effet, la responsable pratique son travail sérieusement et veille au bon ordre de la vie scolaire* » (El.B3). C'est à la responsable de cycle que la collégienne fait référence ici. « *Non elle le pratique à la perfection [à propos de la psychologue]* » (El.B4) ; « *Non, je trouve que nos surveillants sont très doués pour leur travail* » (El.B5) ; « *Non, il n'y a pas d'inconvénient, tout est bien* » (El.B5). L'utilité de la structure est spécifiée, notamment en termes d'apaisement et d'aide à la résolution des conflits.

« *Il n'y a aucun inconvénient à la façon dont le responsable de la vie scolaire [sic]. Les règlements sont stricts mais rendent notre établissement bon* » (El.B2) ; « *Oui, le responsable doit surveiller les élèves, ce qui les apprend [sic] à être des personnes respectables* » (El.B5) ; « *Il n'y a pas d'inconvénients mais plutôt des avantages puisque ça aide les élèves à se contrôler* » (El.B5) ; « *L'avantage c'est qu'il permet le résoument [sic] de conflits* » (El.B6) ; « *On peut régler les problèmes avec le responsable sans que ça s'agrandisse* » (El.B6) ; « *C'est un avantage car il arrange les relations entre les gens au collège* » (El.B6) ; « *Oui, la justice règne* » (El.B6) ; « *Non, elle a tous ses droits de sanctionner les personnes qui ont fait du mal* » (El.B6) ; « *Oui, il y a des avantages car elle règle les problèmes et fait éviter les conflits* » (El.B6, **H3.1.3**). (**H1.1, H1.2**)

Nous verrons que les mêmes items seront relevés pour les équipes enseignantes. 2- La deuxième catégorie d'avantages fait le lien entre l'amélioration du comportement et les progrès scolaires, insistant sur le caractère inséparable de la réussite scolaire et du développement personnel (**H3.1.2, H1.1, H1.2**). Là non plus, le responsable cité n'est pas toujours le même : « *Il nous rajoute souvent des heures en plus à sa classe car c'est mon prof principal et prof d'histoire géo* » (El.P1). L'élève fait référence au CPE. « *Il y a des avantages car le responsable nous encourage à faire mieux si on a une mauvaise note ou si on a fait une bêtise* » (El.B2). L'emploi du masculin renvoie au directeur adjoint. « *Il existe des avantages puisque la façon dont il travaille peut aider les élèves beaucoup* » (El.B2) ; « *Il en existe des avantages ; elle (il) aide les élèves à s'améliorer envers leurs attitudes, leurs études* » (El.B2). C'est de la responsable éducative qu'il s'agit. « *Le responsable de la vie scolaire connaît chaque élève, que ce soit leur personnalité, leurs problèmes et leurs résultats et travaille à ce que cette personne progresse à partir de toutes ces informations* » (El.B3). Dans ce cas, c'est la responsable de cycle qui tient un rôle de pivot. « *La façon du responsable de vie scolaire d'exercer son travail aide les élèves à améliorer leurs notes et attitudes au collège et ailleurs* » (El.B4). Ce peut être le chef d'établissement, le responsable de cycle ou un aumônier dont il est question ; « *Oui, il est plus proche de nous que les autres profs* » (El.B4). C'est le

professeur titulaire ; « *Il existe majoritairement des avantages puisque la tutrice s'occupe de chaque élève, de manière qu'il soit content et sans difficulté* » (El.B5) ; « *Je me vois beaucoup progresser grâce à la vie scolaire et mon assiduité a augmenté* » (El.B5) sans doute grâce à la tutrice ou à la directrice déléguée-responsable de cycle. 3- Citons, pour finir, dans une troisième catégorie, des bienfaits liés au développement personnel qui dépassent largement le cadre scolaire : « *Il existe des avantages car il donne le courage dans ma vie* » (El.B4) et d'autres qui poussent à la réflexion tant ils comportent d'antagonisme : « *Le responsable est toujours présent et donne confiance en soi mais peut aussi me terrifier au point que si j'ai une convocation chez lui, je n'en dors plus* » (El.B6). N'oublions pas le rôle de guide et de recours qui fait remonter les indices des avantages de la vie scolaire :

« *Non, il n'existe pas d'inconvénients, il fait très bien son travail et en vérifiant souvent nos carnets, nous pousse à ne plus avoir de mots !* » (El.P1) ; « *Avantages : elle prend en considération l'évolution de la personne* » (El.B3) ; « *Il y a des avantages quand le responsable est juste avec tout le monde, quand il écoute et comprend les élèves* » (El.B3) ; « *Lors des conflits, la responsable donne toujours la meilleure solution pour les élèves et les profs* » (El.B3) ; « *Il y a des avantages car il nous aide quand on a besoin de lui. Il trouve toujours une solution quand on a besoin de lui* » (El.B4) ; « *Il y a des avantages car avec un responsable de vie scolaire, on se sent mieux encadrés et on peut se confier à cette personne* » (El.B6) ; « *Avantages : ils nous apprennent à surmonter nos difficultés et avoir confiance en nous* » (El.B6) ; « *Elle nous parle de tout* » (El.B6) ; « *La responsable de vie scolaire est toujours à l'écoute, je trouve que c'est une très bonne avantage [sic] ça nous rassure de savoir qu'il y a toujours quelqu'un* » (El.B6).

Ainsi, quelle que soit la façon dont sont tournées les questions, nous en revenons aux mêmes souhaits des collégiens. Et ces souhaits vont s'avérer les mêmes, attendus de la part de tous les dispositifs que nous allons traiter. Afin de conclure la partie réservée aux représentations des adolescents sur la vie scolaire, observons le diagramme récapitulant leurs réponses à la question 10 (fig.37, p.212). Le résultat est saisissant : une fois de plus, on obtient une image en miroir entre P1 d'une part et B2 à B6 d'autre part, pour ce qui est des avantages et inconvénients de la pratique de la vie scolaire dans ces établissements. Le taux d'insatisfaction y croît avec celui de la vision de la vie scolaire comme structure de sanction (Fig.34 p. 203). Il s'inverse, au contraire, en fonction de son degré d'ouverture aux autres dispositifs de l'École (fig.35, p.204) et des représentations de ses fonctions consacrées aux tâches d'encadrement, d'épanouissement (fig.33, p.199), de recours et d'éducation (fig.35, p.204). Nous réalisons que revient sans cesse, dans les propos des élèves, un besoin d'être éduqué, voire de se confier. Or un tel phénomène ne peut que traduire une multiplication des problèmes scolaires et extrascolaires qu'affrontent, aujourd'hui, les jeunes, dont un certain désengagement des parents (I-1.1-1, **H0**), des situations d'addiction ou de harcèlement, comme entendu dans les focus groupe (I-1.1-2, I-1.1-3, V-1.1, **H0**), sans compter toutes les problématiques relatives au fonctionnement même de l'institution scolaire et aux pratiques de ses acteurs (**V-1.2, H0, H2**). Or, le but que nous poursuivons est l'optimisation de l'état de développement personnel des collégiens pour améliorer leurs résultats scolaires. C'est pourquoi, la proportion de représentations

négatives de la vie scolaire, en dépit de tous les efforts entrepris, conforte le projet de son décloisonnement, en particulier en direction du dispositif d'enseignement mais aussi vers les services complémentaires. L'amélioration des pratiques de ses membres doit être également prévue.

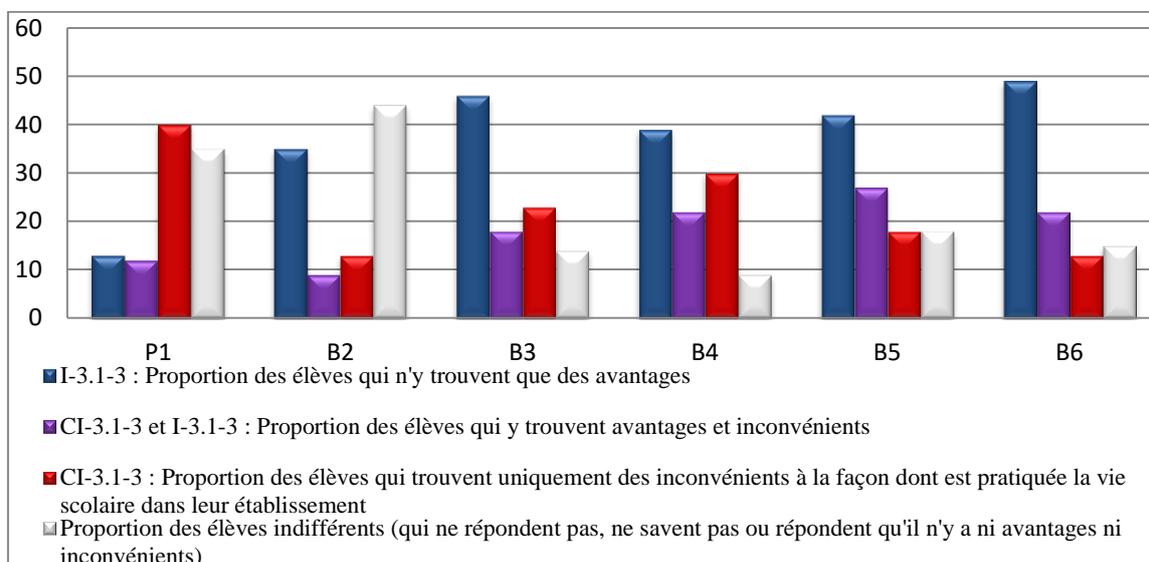


Figure 37 : Représentations des élèves sur les avantages et les inconvénients de la vie scolaire telle que pratiquée dans leur collège (Q.10)

Allons encore de l'avant, en étudiant les opinions de nos jeunes sur la structure des enseignements dans le projet de sa fusion avec la vie scolaire et constatons que les attentes en matière d'éducation et d'encadrement avec ce que cela suppose comme personnel disponible pour se confier s'étend bien au-delà de la vie scolaire.

8.2 Une structure des enseignements souhaitée par les jeunes enquêtés comme un dispositif qui englobe instruction, méthodes pédagogiques et éducation

Nous auscultons actuellement les hypothèses **H3.1.1**, **H3.1.2** et **H3.1.3**. Dans le même temps, nous continuons à tester indirectement **H1.1**, **H1.2**, **H1.6**, **H1.7**, **H2.1**, **H2.1.3** et **H2.3**. Gardons toujours également en tête les figures 27 à 30 (pp.159 à 161) et la figure 31 (p.170) dont nous cherchons à augmenter la hauteur des barres bleues et à réduire celles écarlates. Pensons aussi aux ensembles 2 et 3 rouges et à l'ensemble bleu des variables du schéma 18 p.108. Effectivement, plus nous avançons et plus les relations se complexifient. Or tout se tient et se complète. Maintenant que nous avons appris ce que les adolescents apprécient et redoutent à la vie scolaire, les questions 8 (100% de répondants), 17 et 18 (83% de répondants pour chacune) vont nous renseigner sur leurs attentes vis-à-vis de leurs enseignants. En quoi ce sujet est-il aussi essentiel pour notre sujet que le reste du développement ? En ce qu'il est illusoire de mettre en place des dispositifs nouveaux sans que les pratiques de leurs acteurs ne soient également adaptées aux attentes de leurs « usagers ». Découvrons que les collégiens espèrent, de la part du corps enseignant, une transmission des connaissances claire et personnalisée qui tienne compte de leur singularité et de leur globalité, en conformité avec les figures 30 et 31 (pp.160 et 169), mais aussi et surtout

un comportement d'éducateurs agissant positivement sur les indicateurs du développement personnel pris en compte dans cette étude. Souvenons-nous que tous les items proviennent de leurs propres réponses sans que nous les y ayons orientés. Voyons comment, par ce biais, un autre volet des efforts et imperfections de l'institution scolaire se révèle à nous. En même temps, les qualités et fonctions communes attendues de la part des membres de la vie scolaire et ceux de l'enseignement se multiplient. Précisons qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que les taux cumulés de bleu et de rouge dépassent parfois les 100%. Les deux questions étant indépendantes, des élèves ont adhéré à la fois à l'une et à l'autre, les considérant vraies toutes les deux, selon les pratiques des enseignants ou les matières enseignées.

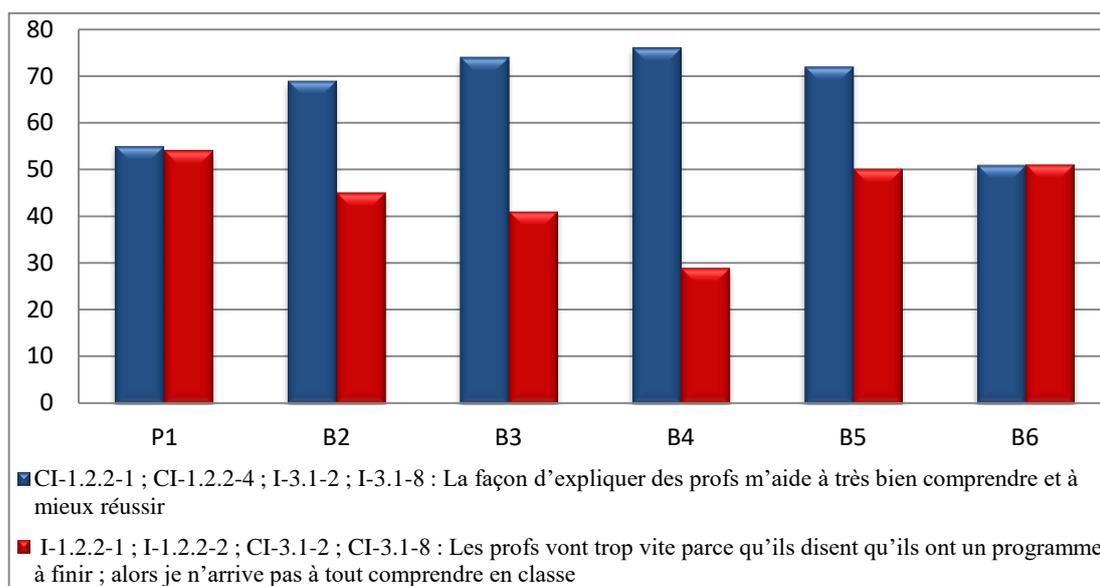


Figure 38 : Représentations des élèves sur une structure des enseignements ayant un rôle dans leur réussite scolaire (Q.80, 8u)

La lecture de la figure 38 confirme la bipolarité extrême à P1 et B6 puisqu'une même proportion d'élèves déplore que les professeurs aillent trop vite en raison d'un programme à tenir ou exprime sa satisfaction sur la clarté des explications qui les aident à très bien comprendre et mieux réussir. Dans l'un de ces deux établissements, (P1), la cause d'insatisfaction est le niveau initial relativement bas d'une proportion importante des élèves et dans l'autre, c'est la barre d'exigence qui est placée très haut en raison des priorités d'excellence de l'institution. Dans les deux établissements, le nombre d'élèves par classe est le plus élevé, réduisant d'autant la possibilité d'individualiser les réponses aux besoins (H2.1). En tout état de cause, nous sommes en présence d'un facteur supplémentaire de déficit d'aide aux progrès scolaires qui éclaire les silhouettes des établissements obtenues dans les figures 27 à 30 (pp.159 à 161). À B5 et B2 et plus encore à B3 et B4, la hauteur des barres bleu foncé qui oscille entre 74% et 76% indique une compensation relative de la nécessité d'adaptation au collectif par une adaptation du rythme et une clarification renforcée des notions (H1.6, H1.7). Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà expliquer que vu la proportion d'élèves en difficulté de B4, les enseignants en y adaptent leur allure pour réduire la

proportion d'élèves qui n'arrivent pas à suivre en classe, diminuent, par le même fait, la capacité d'une partie d'entre eux de choisir leurs études supérieures selon ses désirs. La coordinatrice d'anglais déplorera les conditions de réorientation des collégiens dans l'établissement.

Mais que signifie exactement, pour les collégiens, cette affirmation : « la façon d'expliquer des profs m'aide à très bien comprendre et à mieux réussir » (fig.38, p.215) ? Le camembert (fig.39, p.220) nous y répond. Lorsqu'on les interroge sur la manière dont doit se comporter un enseignant pour aider ses élèves à avoir de meilleures notes et plus confiance en soi, une partie d'entre eux répond qu'ils ne savent pas ou que les pratiques d'enseignants n'ont pas ou ont peu d'incidence sur ce plan : ils sont entre 8 et 13% dans ce cas à P1, B2, B3 et B5 et seulement 4% à B6. Comme souvent à B5, la soumission à l'autorité rationnelle légale l'emporte : « *Je ne sais pas, je suis un élève, c'est eux qui sont censés savoir* » (El.B5). Plusieurs autres éclairages sont possibles dans cette première combinaison : 1- Des élèves qui ont suffisamment de facilités et de confiance en soi pour ne pas être influencés par les méthodes d'apprentissage et les attitudes d'enseignants. Dans ce cas, la transmission didactique des connaissances semble suffisante (Chap.3, parag.3.5, p.75). 2- Des élèves qui ne savent pas déceler ce qui les aide à se sentir bien et à réussir : « *Moi je trouve que chaque prof a sa façon d'enseigner, de faire passer le message. L'important est qu'il soit à l'aise pendant qu'il explique et qu'il enseigne de son plein gré* » (El.B5) ; « *Aucune idée puisque parfois plusieurs profs me semblent excellents mais aucun ne possède une méthode* » (El.B5). 3- Un nombre élevé d'élèves dans les classes qui fait prendre de la distance vis-à-vis d'un éventuel lien entre pratiques d'adultes et résultats de collégiens. 4- Des élèves indifférents par rapport à l'ensemble du système éducatif. A l'opposé, un taux d'élèves vulnérables scolairement comme à B4, rend ceux-ci d'autant plus sensibles aux attitudes et méthodes d'enseignants. C'est pourquoi ils sont 100% à se dire impactés par les comportements et pratiques de leurs professeurs. Dans la situation largement majoritaire où les jeunes ont besoin de plus qu'une simple transmission des connaissances, les collégiens citent des conceptions et pratiques d'enseignants qui ont des retombées sur leurs résultats et progrès scolaires. Hors concours, un élève qui appelle de ses vœux un enseignant désagréable : « *Un prof doit se comporter avec antipathie et pas de compassion et doit être un peu sévère pour que l'élève se réveille un peu* » (El.B5). Pour le reste des réponses, nous avons regroupé les termes recueillis dans les propos d'élèves en cinq catégories de facteurs.

1- Une attente d'explications claires, avec un rythme adapté (en moyenne 33% des items, CI-1.2.2-1, CI-1.2.2-4, **H1.7**). Prendre le temps d'expliquer : « *PATIENT* » (El.B2) ; « *Le prof doit aider un élève sans hésitation, réexpliquer la leçon pour ceux qui ont mal compris, encourager les élèves à mieux étudier* » (El.B2) ; expliquer clairement : « *C'est lui mes points faibles là où je n'ai pas compris. C'est le cœur du problème* » (El.P1) ; suivre de près, être impliqué, aider à progresser, approfondir les leçons

étudiées, donner moins de travail, suivre le rythme des élèves : « *Il faut rendre le cours plus intéressant pour que les élèves suivent mieux, faire la trace écrite avec eux, pour s'assurer qu'ils aient compris le cours. De plus, il faudrait dire lorsqu'un élève fait des progrès pour qu'il gagne confiance en lui* » (El.P1) ; suivre le rythme de la classe, individualiser les réponses aux besoins des élèves : « *Il doit étudier chaque élève et analyser ses points forts et faibles pour l'aider à s'améliorer* » (El.B3) ; « *Chaque élève est différent alors le prof doit trouver à chaque élève la meilleure méthode pour leur progression. Le prof peut parler à l'élève ou à ses parents ou même lui donner des heures de remédiation* » (El.B3) ; ne pas stresser les élèves, donner de la confiance en soi, rassurer, accepter l'élève tel qu'il est, parler d'une voix distincte, s'assurer que les élèves ont compris, donner de bonnes méthodes de travail : « *Il doit nous montrer comment on fait, comment on apprend plutôt que de mettre des mots* » (El.P1) ; encourager : « *Si l'élève a eu de mauvaises notes, le prof doit aller lui parler et lui expliquer 2 ou 3 fois la leçon et lui dire que même si la première fois il n'a pas bien fait, il ne pas se décourager [sic] pour la deuxième fois* » (El.B4) ; pousser à participer et à passer au tableau, proposer des points en plus pour la participation, donner des remédiations, des exercices supplémentaires, des cours particuliers. Pour ces collégiens, l'usage de méthodes dites pédagogiques procurera une aide. Le paragraphe 8.3 traitera des paradigmes envisageables et plus ou moins adaptés à la complexité des élèves. Nous avons préféré le positionner en fin de chapitre afin de ne pas interrompre le fil de notre raisonnement.

« *Il doit s'adapter au rythme de la classe, s'occuper particulièrement d'un élève s'il fait face à quelques difficultés* » (El.B2) ; « *Pour aider l'élève, le prof doit s'entretenir avec lui d'une façon pédagogique qui ne suscite aucune violence dans les paroles et l'élève doit être suivi sur le long terme* » (El.B3) ; « *Il doit passer ni lentement ni rapidement, avoir une bonne articulation et être familier. Et la méthode revient à lui mais elle doit être bien soutenue* » (El.B4) ; « *En premier, il doit avoir une bonne expérience d'un minimum 5 ans pas comme le prof de chimie faire redoubler sa classe* » (El.B5) ; « *Il faut qu'il gagne le respect des élèves et assure le silence durant son cours. Il doit aussi exposer grâce à des schémas tout son cours au tableau. Il faut qu'il montre le lien à faire entre les idées en les concrétisant. Il faut aussi qu'il n'adopte qu'une technique de rédaction dans les exercices* » (El.B5) ; « *Il doit bien expliquer et lentement jusqu'à ce qu'on comprenne la leçon et répéter si on ne comprend pas, pas comme certains profs qui ne veulent pas répéter* » (El.B6).

2- Le besoin de motivation (39% des items, CI-1.2.2-5, **H1.6**). Motiver les élèves, encourager : « *Le prof doit le motiver, l'encourager, le suivre, l'accompagner et l'accepter tel qu'il est* » (El.B3) ; « *Il doit m'encourager, ne jamais lâcher les bras. Méthode stratégique* » (El.B5) ; être sévère mais juste : « *D'après moi, je pense que les profs doivent être calmes, être patients, encourager et non crier sur l'élève. Je voudrais aussi qu'il n'y ait pas de favoritisme car je remarque que beaucoup de profs font du favoritisme* » (El.P1) ; être positif, optimiste : « *Pour moi, un prof doit toujours être optimiste avec les élèves quelles que soient les situations* » (El.P1) ; être calme, doux, patient, gentil, compréhensif, indulgent, de bonne humeur, (« *rester comme il est* »), gentil avec atmosphère sérieuse, conseiller, strict quand il faut, valoriser les efforts : « *D'après moi, il faut dire les points forts de l'élève et oublier le pas bien car il aura*

pas envie de faire des efforts » (El.B6) ; mettre en avant les résultats et les progrès en public, attirer l'attention durant l'explication, faire confiance aux élèves : « *Pour qu'un prof aide l'élève à progresser, il doit d'abord avoir confiance en l'élève, savoir ses points faibles et forts, ne pas être strict, comprendre les élèves, il doit se mettre dans la peau de l'élève et être un support à ses élèves* » (El.B3) ; « *Il doit toujours avoir confiance en ses élèves* » (El.B4) ; donner moins de devoirs, moins d'évaluations, bien se comporter, respecter les élèves : « *Un professeur doit être moins vulgaire et plus poli* » (El.P1).

« *Le prof doit bien encadrer ses élèves en les encourageant à progresser et approfondir les leçons étudiées* » (El.B2) ; « *Un prof doit toujours soutenir ses élèves et doit les aider à prendre confiance en soi et à progresser en les rassurant que toutes les notions sont faciles et pas besoin de s'inquiéter! surtout pour les élèves de 3ème, (moi inclus) qui ont le brevet officiel* » (El.B3) ; « *Le prof doit sans cesse encourager l'élève, ne jamais le rabaisser sinon il va perdre confiance en soi, il doit toujours lui accorder de l'importance, de l'attention, il doit être patient et de jamais abandonner, même s'il n'y a pas de progrès* » (El.B6) ; « *MOTIVER* » (El.B6).

3- Complémentairement à l'ensemble 2, la non catégorisation et la non-humiliation publique (6% des items, CI-1.2.2-5, **H1.6**). Éviter les remarques négatives devant la classe, les faire quand nécessaire en aparté : « *Pour moi, un prof ne doit pas rabaisser un élève pour le faire progresser. Pour ma part, un prof qui m'encourage en me disant tu vas y arriver, tu es bonne en ça = confiance en soi ; tu dois corriger cela en faisant ça = progression. Les profs vont trop vite et si on a pas compris, c'est tant pis. C'est dommage* » (El.P1) ; ne pas humilier l'élève, ne pas employer de propos dévalorisants, ne pas catégoriser : « *Il ne doit surtout pas rabaisser l'élève et lui dire qu'il n'est bon à rien* » (El.B3) ; ne pas être injuste, ne pas favoriser, ne pas comparer, ne pas faire peur, ne pas intimider : « *Il ne doit pas l'intimider et dire sa mauvaise note à haute voix devant la classe. Il doit le prendre à une heure libre et voir ce qu'est son problème : problème familial, problème de compréhension...* » (El.B4) ; ne pas crier, ne pas s'impatienter ou s'énervier, ne pas s'exaspérer, ne pas punir sans raison : « *Il ne doit pas crier, il ne doit pas se moquer des élèves* » (El.B2).

« *Lui parler seul et non pas devant les gens car il sera timide, lui donner des exercices à propos de la matière et une méthode pour travailler à la maison* » (El.B2) ; « *Leur parler en privé, au lieu de les ridiculiser devant la classe ou parler de façon plus gentille* » (El.B5) ; « *Ils peuvent nous encourager sans nous dire "vos notes sont minables" (Madame xx)* » (El.B5) ; « *Il ne doit jamais rabaisser un élève devant la classe, même si l'élève le mérite, il faut que cela se passe en privé. Par contre, les bonnes remarques à haute voix est très bien et donne confiance et motive l'élève* » (El.B6).

4- La proximité de l'enseignant et de l'élève et l'existence d'une relation interpersonnelle dont les limites sont plus ou moins proches, selon les élèves (17% des items, CI-1.2.2-6, **H1.6**) : Être proche des élèves : « *Un prof doit comprendre leurs problèmes en se mettant à leur place. Chacun a des difficultés et il doit donc comprendre cela* » (El.P1) ; ouvert, comprendre l'élève, être ami avec l'élève ou même comme un membre de sa famille : « *Le prof doit tisser des liens d'amitié entre lui et l'élève, le parle [sic] pendant les récré, lui donne par exemple des ex. supp [sic : des exercices supplémentaires] lui donne plus*

d'attention (et d'affection) » (El.B3) ; écouter les élèves : « Il doit l'écouter et parler avec lui comme s'il n'était pas un prof » (El.B5). Cette attente peut prêter à sourire étant donné que c'est l'élève qui catégorise les enseignants ; partager ses expériences de la vie avec eux, ne pas juger, créer une relation interpersonnelle : « Il devrait être proche des élèves, ne pas se supérioriser [sic] à eux, être toujours à leur écoute mais sans toutefois se laisser faire par les élèves » (El.B2) ; « Pour qu'un prof aide les élèves, la première chose est qu'ils sentent qu'ils sont en sécurité, se sentent à l'aise avec le prof, un genre d'amitié les relie » (El.B3). Dans le cadre de la relation interpersonnelle, des élèves tiennent à maintenir une certaine asymétrie qu'ils jugent nécessaire : « Premièrement, il doit communiquer avec l'élève, se rapprocher de lui avec des limites. Deuxièmement, il doit comprendre l'élève. Troisièmement, il doit faire aimer sa matière. Quatrièmement, il doit toujours l'encourager et le récompenser » (El.B5) ; inspirer confiance aux élèves, soutenir : « Le prof ne doit pas être l'ennemi de son élève. Il doit l'apprendre et le conseiller. Il doit tout aussi être proche de ses élèves, tout en gardant une limite. Son attitude doit être très pédagogique » (El.B6). La longueur des réponses, leur structuration et la diversification des attentes notées par chaque collégien est un indicateur de leur investissement dans l'enquête. Il leur tient à cœur d'aider la recherche afin qu'elle améliore leur situation. La difficulté de se conformer à toutes les exigences face aux enseignants et, précédemment aux cadres d'éducation peut sembler insurmontable d'où l'intérêt d'un travail en équipe et d'une coopération à tous les niveaux de responsabilité. En effet, il est même demandé aux encadrants un effort d'identification à leurs élèves : « Le prof doit se mettre à la place de l'élève. Il doit toujours se rappeler sa propre vie scolaire. Il doit être très compréhensif et doit toujours sourire » (El.B4).

« Un prof doit comprendre leurs problèmes en se mettant à leur place. Chacun a des difficultés et il doit donc comprendre cela » (El.P1) ; « Il faut qu'il nous traite comme des amis plus qu'un prof mais garder un peu d'autorité » (El.B2) ; « Le prof doit se comporter comme un membre de la famille d'un élève, il doit parler avec la famille d'un étudiant comme si il était un de ses enfants, il doit utiliser une méthode peu sévère et plus amicale » (El.B4) .

5- Le sens de l'humour et l'emploi de méthodes interactives et amusantes (7% des items, CI-1.2.2-6, **HI.6**) : avoir le sens de l'humour : « Il devrait rigoler, sourire de temps en temps. Il devrait travailler à un bon rythme. Dans mon école, cela fonctionne jusqu'à présent » (El.B2) ; amuser l'élève tout en lui expliquant, être strict et amusant, avoir une méthode amusante et éducative : « Je me fais respecter par mes élèves en donnant une image stricte de moi en première impression. Mais je détends l'atmosphère et fais quelques blagues » (El.B6). Cet élève va jusqu'à prendre la place de l'enseignant avec l'emploi de la première personne du singulier afin de mieux le conseiller dans son attitude ; développer la culture, faire des projets, faire des activités, rendre le cours intéressant : « Il doit être gentil avec eux pour ne pas les stresser, être sévère s'il le faut et nous intéresser dans ses chapitres » (El.B2) ; rigoler, sourire, être sympa, pratiquer une méthode interactive et vivante : « Les professeurs devraient plus faire confiance aux élèves et ne pas hésiter à faire des cours mouvementés » (El.P1) ; « Il doit nous comprendre, se mettre

à notre place, rendre les heures plus actives avec des travaux [sic] de groupe, des jeux, des discussions du cours pas seulement une explication » (El.B6) ; employer les nouvelles technologies, donner des cours hors du cadre de la classe, s'intéresser à autre chose qu'au travail scolaire.

« Imposant mais savoir rire avec les élèves » (El.P1) ; « Être sympa, distribuer des friandises, mais être assez fort et strict pour dominer la classe » (El.B2) ; « D'après moi, le prof doit être souriant, il doit être sérieux mais aussi avoir un côté comique. Si le prof voit qu'un élève est triste, quand il lui demande si tout va bien, qu'il n'insiste pas trop » (El.B3) ; « Il doit être sympa gentil et n'a pas un caractère qui n'est pas beau, pour moi, ça sera le plus beau prof » (El.B5).

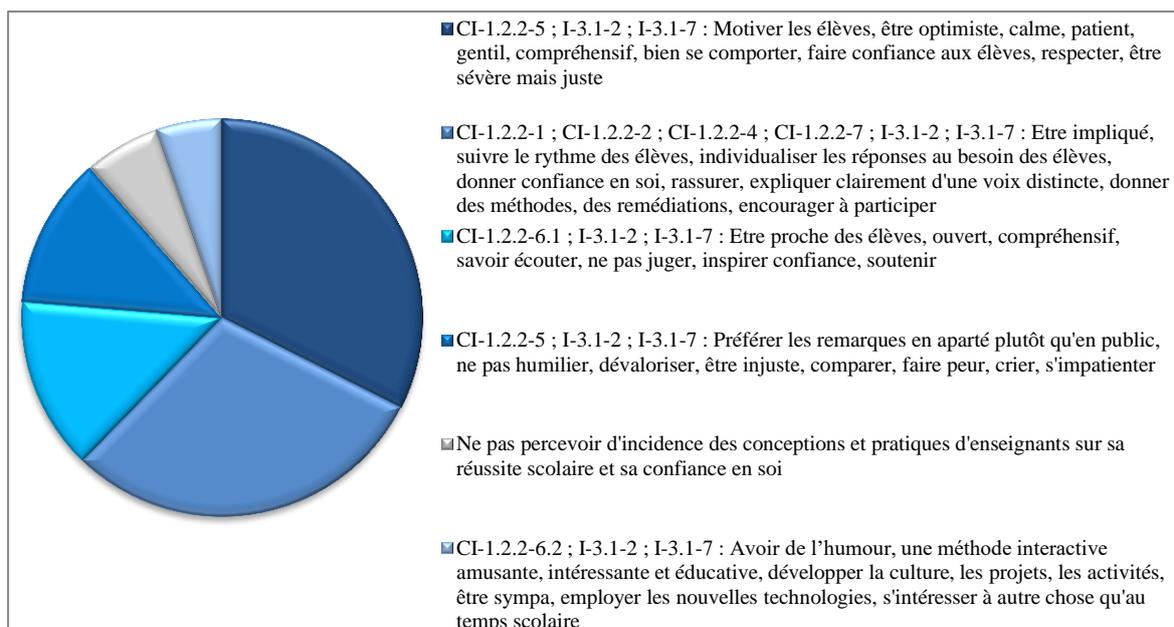


Figure 39 : Représentations des élèves sur des conceptions et pratiques d'enseignants ayant une incidence positive sur la réussite scolaire et la confiance en soi des élèves (Q.17)

La question 18, symétrique de la précédente, prend le pouls des élèves sur les conceptions et pratiques d'enseignants qui, au contraire, diminuent leur confiance en soi et les empêchent de progresser. Peut-être partiellement parce qu'elle a été perçue par eux comme ressemblant trop à la précédente, 44% des élèves ont répondu par la négative à cette question, pourcentage peu cohérent avec ce qui précède. 56% des collégiens avancent donc l'existence d'une telle influence. 10% de leurs items (5.6% du total) n'en précisent pas les contours : « Oui, en tant qu'élève perturbateur » (El.P1, I-1.2.2-5, **H2.3**) ; « Bien sûr que oui, les profs c'est pas des anges » ; « Oui, un seul prof : Sport. Je n'ai plus confiance en moi et maintenant, quand je veux marquer, je me rappelle de lui et j'ai peur de ne pas la marquer » (El.B2). Comme cela a été le cas pour les cadres d'éducation, des élèves prennent la défense de leurs responsables : « Ils nous étouffent mais ce n'est pas leur faute, on a juste un programme chargé et étouffant » (El .B3). Deux interventions impressionnent particulièrement par l'ampleur des dégâts possibles décrits sur les plans professionnel et personnel : « Oui, sous-estimer un élève peut lui ruiner toute sa carrière » (El.B3) ; « Parfois, quand nous recevons des mauvaises notes, ils disent des mots qui nous feront détester le prof et

nous-mêmes » (El.B4). Cinq catégories se distinguent en conservant la même logique que pour le sujet antérieur (H2.3). 1- 68% des items (38% du total) se rapportent aux considérations négatives : Ne pas encourager, se retrouver dans une situation de conflit : « *Des fois la relation entre les profs et les élèves n'est pas constructive dans certains cas* » (El.B3) ; décourager : « *Oui ils disent tout le temps la partie négative* » (El.P1) ; rabaisser, ridiculiser, se moquer : « *Oui, il y a des comportements et des mots. Lorsqu'ils veulent dire une remarque ou expliquer quelque chose à un élève, il s'explique de façon moquante* » (El.B4) ; comparer un élève à un autre, démoraliser, dénigrer les efforts : « *Oui, quand on a très bien étudié et passé une nuit et toute une journée à étudier, le jour de l'éval arrive, tu ne fais pas bien ton éval (oublie tout) et le prof donne une remarque sur la feuille : « n'étudie pas » !* » (El.B6) ; générer du stress, lancer un regard dégradant : « *Parfois un geste, (une parole) entraîne un rabaissement* » (El.B6) ; lancer le contrôle à la figure, prononcer des gros mots : « *Oui certains professeurs prononcent des mots que nous-mêmes n'avons pas le droit de prononcer* » (El.P1) ; avoir des réactions exagérées, faire perdre la confiance en soi : « *Il y a des professeurs très vulgaires ou même criants qui m'empêchent de faire des progrès et qui font diminuer la confiance en moi* » (El.P1) ; le favoritisme, les injustices, les attitudes désagréables, les cris, le manque de respect, l'agressivité, l'intimidation, la discrimination : « *Oui, le fait d'ignorer la présence en classe d'un élève* » (El.B6) ; La pratique des considérations négatives dont l'impact est renforcé par la position asymétrique éducateur/élève (« *quand ils disent qu'on n'y arrivera jamais, qu'on est nul* ») :

« *Oui lorsqu'un prof dit à un élève qu'il est bête même si c'est sur le coup de la colère. Un enfant (élève) croira ce qu'il dit car c'est un prof* » (El.P1) ; « *En me disant que je suis agaçant, non travailleur, fainéant, ridicule, que je parle que pour attirer l'attention, que pour parler, ce qui me démotive* » (El.B2) ; « *Oui. Ya ghbi ! ya ghbi ! [Idiot ! Idiot ! traduction de l'arabe]* » (El.B2) ; « *Tu es nul ! Tu es bon à rien !* » (El.B3).

2- Avec 9% des items (5% du total) , la catégorie de la dévalorisation devant la classe avec ses effets dévastateurs, notamment sur le harcèlement et le manque de confiance en soi, a mérité une place à part. Rendre les notes en les classifiant, effectuer des commentaires désobligeants est vécu comme une véritable dégradation que certains vont jusqu'à assimiler à de la maltraitance.

« *Oui ! la pire appréciation est celle-ci : décevant. Ce n'est pas encourageant, au contraire, on laisse tomber, découragés. Ce qui est humiliant, c'est de dire les mauvaises notes à l'oral devant tout le monde en faisant l'appréciation. Je préférerais que le prof me le dise à la fin du cours* » (El.P1) ; « *Oui quand on a une mauvaise note certains profs lisent à haute voix et rajoutent des commentaires dérangeants comme "c'est lamentable"* (El.P1) ; « *Il y en a lorsque un prof intimide un élève ou le ridiculise devant ses camarades ou lorsqu'il est méchant ou trop dur avec lui* » (El.B2) ; « *Le fait de gronder un élève pour avoir posé une question, le blâmer à chaque fois qu'une faute est commise, mentionner ses faiblesses d'une façon répétitive devant ses camarades de classe, le pointer au doigt et utiliser son nom comme exemple de négativité... (maltraitement) [sic]* » (El.B3) ; « *Si les profs disent parfois des mauvaises notes et n'aident pas l'élève à s'améliorer, cela diminue la confiance des élèves en soi et les empêche de faire des progrès* » (El.B4).

3- L'excès de sévérité, l'abus d'autorité, mettre trop de mots dans le carnet de correspondance, et recourir aux sanctions de manière excessive sont spécifiés comme agissant négativement dans 5% des items (3% du total). « *Oui les coller, la mauvaise foi du prof qui me fait chier [sic]* » (El.P1) ; « *Oui, surtout le professeur de maths qui est assez repoussant et entend toujours du bruit même quand il n'y en a pas* » (El.P1) ; « *"Il faut que tu travailles beaucoup plus" quand tu travailles 5 heures par jour en plus des 8 heures à l'école* » (El.B2) ; « *Il y a parfois des profs qui sont très sévères envers les élèves et leur comportement vers eux n'est pas joli. L'élève serait timide de poser des questions* » (El.B4). 4- La sévérité est à distinguer du manque de patience, de l'agacement, l'énervement, la fatigue du prof ou ses soucis personnels, l'exaspération, le refus de répondre aux questions, le refus de l'aide, le refus de l'individualisation des besoins, le manque d'investissement des profs et le rythme trop rapide qui concernent 8% des items. « *Quelques profs n'aident pas et cela stresse les élèves* » (El.B2) ; « *Expliquer la leçon rapidement. Ne pas répéter l'explication si quelqu'un n'a pas compris ; gronder et décourager l'élève qui n'a pas bien compris ou qui n'a pas bien fait son éval* » (El.B3) ; « *Oui, lorsque le prof ne nous encourage jamais ou quand il est fatigué et n'a pas vraiment de patience, ça nous rabaisse beaucoup* » (El.B6). 5- Enfin, seulement 4% des items (!) soit 2% du total portent sur les explications non claires et les méthodes non appropriées et peu motivantes : « *Les profs ont des méthodes différentes, ça déstabilise* » (El.P1) ; « *Oui, des profs qui ont de mauvaises méthodes font diminuer les notes mais pas perdre la confiance en soi* » (El.B2) ; « *Oui, parfois les profs disent qu'on est obligés d'utiliser leur méthode et que c'est plus facile mais si pour nous, une autre méthode est plus facile, ils nous la considèrent fausse* » (El.B6) (H2.3). Ce pourcentage extrêmement réduit incriminant les explications défailtantes laisse 96% de marge, aux yeux des élèves, pour les répercussions négatives dues à des pratiques éducatives d'enseignants défavorables à leur développement personnel. Un exemple frappant d'incidence de la relation interpersonnelle avec les considérations positives et négatives qui s'y attachent est l'effet Pygmalion décrit par Rosenthal et Jacobson (1971) suite à une expérimentation dans une école californienne scolarisant une grande proportion d'élèves mexicains en difficulté. L'étude, basée sur des tests de lecture, a abouti à la conclusion qu'un *a priori* favorable dans l'attitude des maîtres pouvait favoriser les apprentissages et la réussite des élèves. (Rosenthal avait auparavant testé son hypothèse dans le milieu médical où la guérison des malades était plus rapide lorsque le médecin montrait qu'il y croyait et tenait un discours optimiste et positif.). Selon ces chercheurs, toute relation humaine évolue en fonction de l'idée qu'on se fait de l'Autre, selon le principe suivant : dans une relation entre deux individus, ceux-ci exercent l'un sur l'autre une influence, le plus souvent involontaire et inconsciente. Dès le début de la relation, chacun se constitue un *a priori*, une représentation de l'autre, de façon plutôt arbitraire, et en fonction de son propre vécu. L'*a priori* va permettre à chacun des protagonistes de se forger des attentes par rapport à l'autre. La conséquence en est que le comportement de l'un va influencer de façon tout aussi

involontaire et inconsciente le comportement de l'autre. Cela est vrai dans les deux sens. Par exemple, si l'individu X a un a priori favorable de Y, il considérera tout comportement négatif de Y comme accidentel et favorisera d'autant le comportement positif. Et l'inverse est vrai. L'effet Pygmalion consisterait pour X à avoir un a priori favorable de Y pour favoriser le comportement positif de ce dernier. Ainsi, partant d'une hypothèse qui peut être fausse, l'individu X finit par la valider puisqu'il aura modelé l'attitude de Y en fonction de son a priori. Les auteurs se sont alors demandé ce qui, plus précisément, dans l'attitude des maîtres, provoquait une réussite accrue des élèves. Ils ont alors observé que par les expressions de son visage, ses gestes et peut-être son contact, le maître avait pu communiquer aux enfants du groupe expérimental qu'il espérait une amélioration de leurs performances intellectuelles. Une telle communication, jointe à une modification possible des techniques pédagogiques, avait suffi à modifier la conception que l'enfant avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre, d'où une modification de ses aptitudes. L'effet Pygmalion fait prendre conscience aux encadrants de l'ampleur de leur responsabilité dans le développement personnel des élèves et par suite, dans leur réussite scolaire. Cette dernière analyse se vérifie aussi bien pour les acteurs de la vie scolaire que pour ceux de l'enseignement, elle va donc dans le sens d'un rapprochement possible entre ces structures au niveau des comportements et des pratiques.

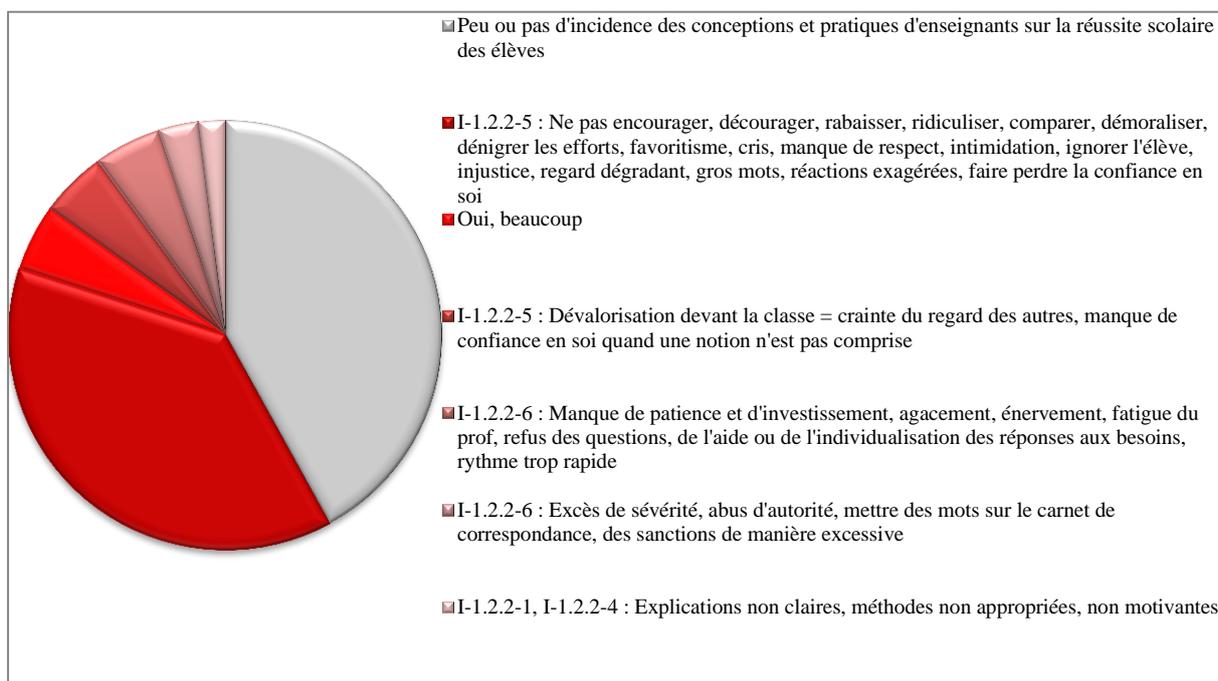


Figure 40 : Représentations des élèves sur des conceptions et pratiques d'enseignants ayant une incidence négative sur la réussite scolaire et la confiance en soi des élèves (Q.18)

Centrons-nous à présent sur l'hypothèse **H3.1.1** et indirectement sur **H1.6** traitant notamment des enseignants en tant qu'éducateurs donc de leur capacité à prendre en charge les élèves dans leur globalité. La figure 41, avec les 100% de répondants aux questions qui en ont permis la construction, relève que près

de 40% des collégiens sont très inquiets d'être punis par un prof en cas de mauvaise note et en paniquent lors des contrôles et devoirs notés. Ils sont un peu plus du tiers à P1 et B4 tandis que leur taux est inférieur à 20% à B2 et B3. La proportion d'élèves qui ressentent une diminution de leur confiance en soi à cause des enseignants est dégressive de B6 (60%) à B2 et B4 (20%) en passant par B5, P1 et B3. Parallèlement, par ordre décroissant, les enseignants dont les élèves disent qu'ils remarquent leurs progrès, accroissant leur confiance en soi sont à B4, B3 et B2 suivis de ceux B5 puis P1. B6 ferme la marche. Une fois de plus, un éclaircissement est apporté aux figures initiales du chapitre 7 avec la mise en évidence d'une corrélation étroite entre l'état du développement personnel des élèves et les conceptions et pratiques des professeurs. Également en lien direct avec un statut d'enseignant éducateur, c'est à B2 et B3 (60%) que les enseignants sont le plus ressentis comme prenant du temps pour aider eux-mêmes des élèves qui posent problème à améliorer leur comportement. Ils sont suivis par ceux de B4, B5 (entre 57% et 50%), puis de P1 et B6 (autour de 40%). Plus encore, il semble aujourd'hui attendu d'un enseignant qu'il puisse jouer un rôle de confident en cas de problème personnel. C'est le cas à B4 et B3 pour près de 60% des adolescents qui pourraient se confier à leurs professeurs. Le ressenti est de 50% à B5, en particulier grâce aux tuteurs, puis viennent les enseignants de B2, B6 et P1 en tant que possibles confidents.

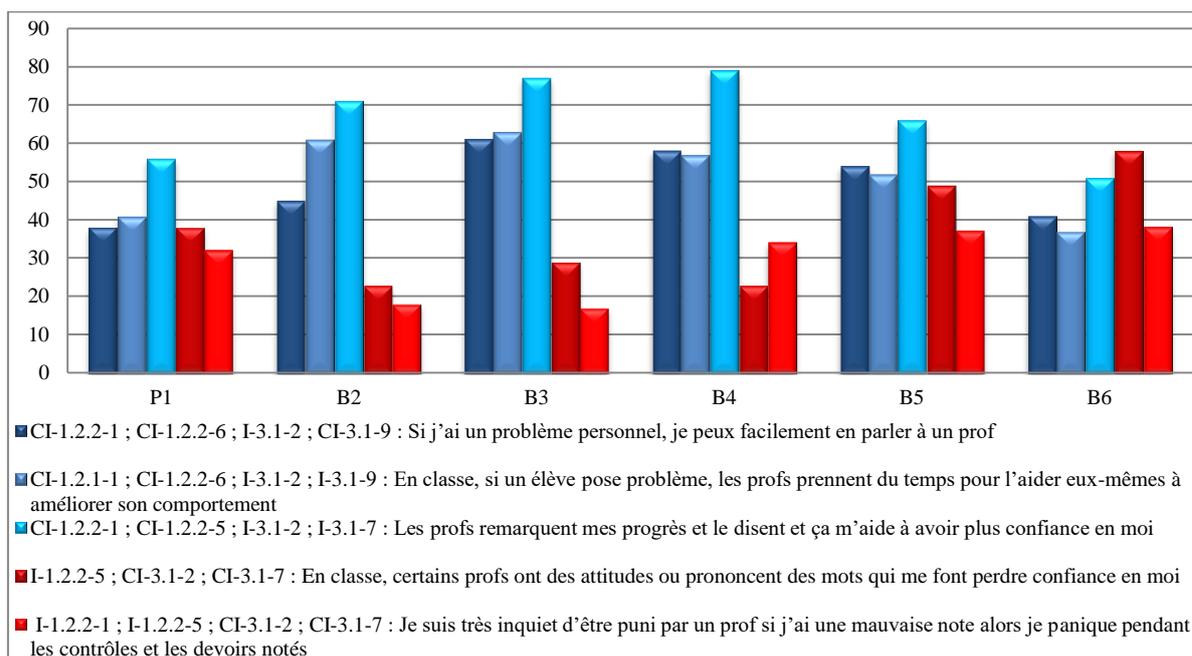


Figure 41 : Représentations des élèves sur une structure des enseignements ayant un rôle éducatif ou agissant négativement sur leur développement personnel (Q.8i, 8m, 8r, 8t, 8v)

Il découle de cette analyse que les comportements des membres du corps professoral, tout comme ceux des acteurs de la vie scolaire sont primordiaux pour la réussite scolaire par le biais à la fois de l'aide aux progrès scolaires et du développement personnel. De plus, si nous effectuons un comparatif de l'ensemble des facteurs favorables et défavorables vus dans cette partie de l'étude avec ceux relevés dans la question 15 portant sur la motivation, nous remarquons que les comportements positifs et négatifs des

enseignants et ceux de la totalité des acteurs éducatifs (incluant ceux de la vie scolaire) se superposent. En effet, ci-après les items cités par les collégiens comme sources de motivation dues à l'institution scolaire elle-même : le fonctionnement de l'établissement, l'attachement à l'établissement, l'ambiance, l'esprit positif, une relation interpersonnelle porteuse, l'aide reçue, le respect, la politesse, la gentillesse, la non catégorisation, les efforts remarquables, l'humour, comprendre les élèves, les compliments, les encouragements, les considérations positives (« *que je peux y arriver* »), la confiance des profs et ou celle de la vie scolaire, les conseils, le développement de la confiance en soi, les leçons de morale, l'épanouissement et les activités. D'autres pratiques apparaissent aussi essentielles : les encouragements à la participation, l'implication des profs, le soutien apporté par les profs, le comportement des profs. Notons que la capacité à diffuser des notions intéressantes et de développer la culture générale qui font partie des doléances, se rapportent moins aux attitudes d'enseignants qu'au contenu des connaissances transmises. Ainsi, pour une part d'adolescents, le développement personnel va de pair avec l'amélioration de leur bagage intellectuel. Une telle information nous reporte, entre autres, aux 19 élèves/602 (soit 3%, proportion, certes minoritaire, mais existante) dont la motivation au travail est de devenir meilleurs. On retrouve également des collégiens dont la motivation vient de l'affection portée aux profs, de la volonté de ne pas les décevoir et de la participation aux cours. De la sorte, on comprend de mieux en mieux la présence de « bleu » mais la persistance du « rouge » dans les figures 27 à 30 (pp.159 à 161).

8.3 Les paradigmes dits pédagogiques, appliqués dans le dispositif de synthèse, compatibles avec l'unicité et la complexité des élèves

À l'aune de ce que les collégiens nous ont fait comprendre, et dans l'optique de changements dans les conceptions et pratiques de l'ensemble des acteurs éducatifs de l'institution scolaire, nous allons, à présent, passer en revue quatre principes d'apprentissage praticables aussi bien par les actuels vie scolaire et corps enseignant, que par le dispositif de synthèse appelé potentiellement à les réunir. Ces théories sont le comportementalisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme.

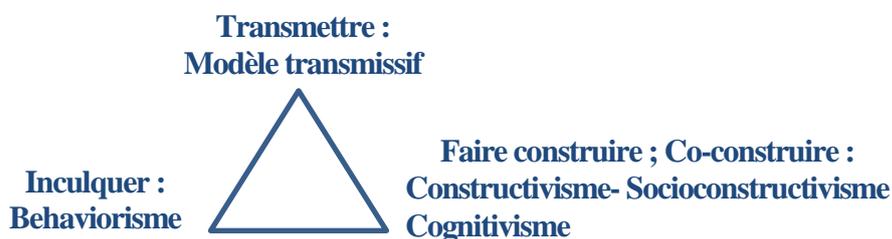


Figure 42 : Trois approches de l'apprentissage : transmettre, inculquer et faire construire, co-construire, apprendre à apprendre

Le behaviorisme, une théorie de la transmission qui se veut objective, sans se préoccuper du développement personnel

Le comportementalisme ou behaviorisme, terme inventé par Watson, est une approche promue par ce psychologue américain qui souhaitait pratiquer la thérapie en s'appuyant sur une science

« objective ». Adopté et développé par Skinner pour les mêmes motifs, le comportementalisme a prévalu dans toute la première moitié du XX^{ème} siècle, suite aux travaux de Pavlov sur le conditionnement et il continue d'être adopté. Cette méthode use de répétitions et de l'association d'un stimulus précis relatif à chaque réponse attendue, fonctionne sur la base d'objectifs élémentaires à atteindre et réduit les apprentissages complexes à une succession d'apprentissages simples. En cela, elle peut rendre service à certains élèves qu'elle sécurise, notamment lors de tâches répétitives qui nécessitent une forme de mécanisme. Le psychologue suisse Piaget (1969/2011, pp. 106-109) cite les travaux de son compatriote Claparède, neurologue et psychologue pour qui la formation des maîtres devrait comporter des cours de dressage d'animaux afin de prouver que lorsqu'un dressage échoue, c'est le dresseur qui est en cause et non pas le dressé, « tandis que dans l'éducation des enfants, les échecs sont toujours attribués à l'élève (*ibid.*, p. 107). » Il n'hésite pas à vanter des avantages d'une telle démarche ou même le recours à des machines pour des tâches répétitives comme dans l'apprentissage des langues ou les mathématiques. Cependant, tout en admettant que la machine rend des services reconnus notamment en gain de temps et qu'elle « n'exclut ni la compréhension ni le raisonnement lui-même », il regrette qu'elle « le canalise fâcheusement et exclut l'initiative » et émet une réserve car elle ne prend pas en compte les capacités propres de l'enfant (*ibid.*, p. 109). Par ailleurs, le comportementalisme est accusé de freiner tout désir et toute pulsion et de fabriquer des individus aux modes de vie expérimentés scientifiquement, donc prévisibles et contrôlables, ce qui ouvre la voie à des idéologies inquiétantes (Douville, 2005). Un autre problème réside dans la multiplication des objectifs élémentaires qui augmente le risque de distorsion des messages (Barnier, 2009). Qu'on y décèle ou pas une menace, il n'en demeure pas moins qu'on reste loin de toute idée de globalité et de pensée complexe et qu'on n'y détecte aucune volonté de personnalisation (mais bien au contraire, une recherche d'uniformisation à grande échelle). De plus, l'autonomie et le développement personnel n'y trouvent pas leur place. Aussi, considérons-nous le behaviorisme comme un complément à la réussite scolaire, un appoint ponctuel pour d'autres modes de transmission comme le constructivisme, le socioconstructivisme ou le cognitivisme, davantage en concordance avec la vision du dispositif de synthèse.

Le constructivisme, une approche mécaniste et active des apprentissages tenant compte du développement personnel

Le constructivisme de Piaget est une approche mécaniste qui fait précéder tout apprentissage par un stade de développement spécifique du cerveau. Cette théorie est fondée, comme son nom l'indique, sur la construction de la connaissance par l'apprenant lui-même. Elle considère que c'est par l'action et l'expérimentation que les savoirs sont le mieux compris et intégrés. Aussi, parce que l'environnement est complexe, l'enfant est invité, selon ses besoins et ses désirs, à se dépasser pour trouver des solutions aux difficultés qu'il rencontre et c'est ainsi qu'il se développe (Piaget, 1969/2011, pp. 43-62). Cependant, selon

Piaget, les processus de développement de l'intelligence peuvent être utilisés ou accélérés par l'éducation familiale ou scolaire. Ce psychologue relève, par exemple, que des efforts sont faits, dans plusieurs pays dont les résultats sont en progression, sur « l'éducation préscolaire trop négligée jusqu'ici. [...] Pour les jeunes enfants des classes défavorisées, l'école maternelle doit fournir un milieu moralement et intellectuellement enrichissant, susceptible de compenser, par son atmosphère, [...] la pauvreté du milieu familial en fait d'incitations à la curiosité et à l'activité (Piaget, 1948/2008, p.12). » La prise en compte du constructivisme par les acteurs éducatifs permet non seulement d'éviter, de leur part, des attentes et comportements non appropriés au stade de développement des élèves mais en plus, de fournir à celui-ci des opportunités adéquates pour stimuler son évolution. En effet, trois sentiments contribuent à la vie mentale de l'enfant : le besoin d'aimer, le sentiment de crainte et le respect, composé d'un mélange des deux précédents (*ibid.*, p. 94). Or, Piaget s'oppose à la conception de Kant (1995) selon laquelle respecter une personne revient à respecter la loi morale en lui et à celle de Durkheim pour qui le respect dû à une personne revient à appliquer la discipline qu'elle représente. Pour ce psychologue, le respect est un sentiment d'individu à individu et le développement de la conscience morale (ou raison pratique) et de la conscience intellectuelle (ou raison tout court) « s'élabore en étroite connexion avec le milieu social : les relations de l'enfant avec les individus dont il dépend [sont] formatrices » et ne se bornent pas, comme on le croit généralement, à des influences accidentelles (*ibid.*, p. 95). De la sorte, dans ce paradigme, réussite scolaire et développement personnel sont indissociables. Ainsi, contrairement aux idées reçues, le constructivisme, tel qu'il a évolué et mûri, ne s'oppose pas à une vision socioconstructiviste, malgré les nuances qui existent entre les deux conceptions. Nous reviendrons, dans les chapitres qui suivent, sur le rôle majeur que jouent le relationnel et le respect mutuel entre les adultes et les jeunes dans la facilitation des objectifs dont nous sommes en quête.

Le socioconstructivisme, une approche interactive et sociale des apprentissages, tenant compte du développement personnel

Vygotski⁹³ considère que « développement et apprentissage ne coïncident pas et ne doivent pas être confondus (Vergnaud, 2016, p. 21) » et que l'apprentissage doit même précéder le développement, dans certaines limites. Il conteste la thèse selon laquelle le développement résulte de la maturation du système nerveux et précède l'apprentissage, tout en n'écartant pas l'idée que les apprentissages scolaires soient précédés d'un développement de l'enfant (*idem*), « d'une capacité potentielle d'apprentissage » selon les propres termes du psychologue russe (*ibid.*, p. 22). Or, le principe de la participation guidée selon

⁹³ Vygotski, mort prématurément, n'a connu que la première phase du constructivisme de Piaget et l'a vivement critiqué. De son côté, le père du constructivisme n'a pris connaissance des travaux de son homologue russe qu'en 1962, au moment de la traduction de l'œuvre de celui-ci en anglais. Il a alors eu l'opportunité de défendre son point de vue, tout en reconnaissant le bienfondé de certaines remarques, par des commentaires dans l'ouvrage *Pensée et Langage* (Vygotski, 1934/2015, pp. 511-526).

Vygotski, démontre l'amélioration de l'apprentissage non seulement par l'action et l'observation, mais par l'interaction entre les individus. Ce chercheur définit la « zone proximale de développement » comme la différence entre la capacité potentielle et la capacité réelle que peut atteindre l'enfant lorsqu'il est accompagné par une personne qui en sait davantage que lui. Par suite, d'après Vygotski cité par Robbes (2009), l'être humain est un être social et il existe une distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou ses pairs, d'où le bienfait de lui présenter des obstacles et de l'aider à les franchir, dans les limites de cette zone proximale de développement, pour accélérer et perfectionner ses apprentissages. Rogoff s'est inspiré de Vygotski pour mettre en place sa théorie de l'enseignement interactif naturel. Selon lui, dans « *Guided Participation* » (2010), l'enfant se développe grâce à des interactions sociales entre les différents adultes qui l'entourent et lui-même. C'est un apprentissage guidé par l'entourage, par l'observation et la participation aux activités liées au quotidien. Rogoff accorde une grande importance au langage qui doit être approprié pour un apprentissage optimal. Il partage l'avis de Vygotski pour qui l'enfant atteint seul un certain niveau d'apprentissage, mais a aussi besoin d'un adulte qui l'emmène, par observation et apprentissage informel, vers une élévation supérieure à celle qu'il aurait atteinte seul (Rogoff, 2010). Le socioconstructivisme, en mettant l'accent sur le relationnel et en prenant en considération le développement personnel est totalement compatible avec l'approche d'un dispositif de synthèse.

Le cognitivisme ou la défense d'une intelligence évolutive, une théorie tenant compte du développement personnel

Inspirée des deux précédents modèles qu'elle développe, la « révolution cognitive », « nouvelle science de l'esprit » depuis la fin des années 1950 a changé le regard sur les processus d'apprentissage mais n'a pas encore eu d'influence décisive sur les pratiques pédagogiques dominantes (Barth, 1995, pp. 5-11). Bruner (1990/2015) est un des pionniers de ce paradigme qui conçoit le savoir non pas acquis comme un produit mais construit et élaboré par les activités intellectuelles des élèves qui, ainsi, se l'approprient. C'est donc un savoir en construction, où on apprend par interactions, et dans lequel le concept de « culture » est central (Barth, 1993/2015). Cette pédagogue cite Bruner (1990/2015) expliquant le phénomène de « transaction » par lequel il qualifie ce paradigme : « La culture et la recherche de sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer. » Selon ce paradigme, Loarer (1998, p. 125) définit l'intelligence comme un « ensemble de capacités et de stratégies mentales permettant l'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles. » De la sorte, l'intelligence y apparaît éducable, en d'autres termes, évolutive. Ainsi, « l'éducabilité cognitive », terme souvent adopté comme synonyme « d'éducation cognitive » désigne, de façon générique, l'ensemble des pratiques et des recherches menées dans ce domaine. En outre, l'expression « d'éducation cognitive » est préférée « lorsque l'on se propose de faciliter le développement et le fonctionnement

intellectuel de sujets ne présentant pas de déficits cognitifs particuliers, et [celle] de remédiation cognitive, lorsque l'on cherche à corriger des déficiences provenant de facteurs qui ont entravé ce développement et ce fonctionnement (*ibid.*, p.122). Effectivement, on sait maintenant que le développement intellectuel ne se fait pas sans les stimulations de l'environnement physique et culturel ainsi que l'expérience de l'individu. C'est la raison pour laquelle la culture est un facteur d'actualisation des potentialités fixées génétiquement (*ibid.*, p. 127). Selon Lorarer, trois termes résument ce modèle : action (sous l'influence de Piaget), médiation (suite à Vygotski et Bruner) et métacognition, « ensemble des connaissances et procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif (*ibid.*, p. 130). » Nombre de méthodes ont été mises en place en fonction des publics auxquels ils sont destinés, parmi ceux-ci la gestion mentale (La Garanderie, 2005, 2011, 2013, Maillard, 2011), l'apprentissage de l'abstraction (Barth), l'entraînement mental (Dumazedier) ou le PADECA (Programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) de Berbaum (*ibid.*, p. 134). Selon Barth, le cognitiviste⁹⁴ né dans les années 1950, n'a pas usurpé le qualificatif de « révolution copernicienne » (Barth, 2015) tant les principes d'intelligence évolutive grâce à l'« apprendre à apprendre » apportent des espérances en matières d'apprentissages, même aux moins favorisés dans ce domaine. Cependant, il n'est pas encore suffisamment employé dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire, relégué au second plan par la révolution numérique. Il constituera pourtant un des fers de lance du dispositif de synthèse.

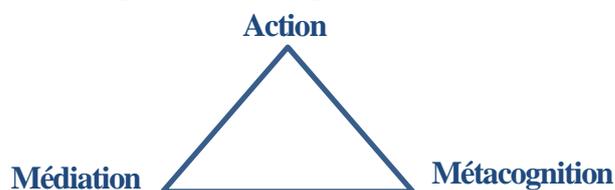


Figure 43 : Le paradigme cognitiviste : action, médiation, métacognition

Ce chapitre a donné l'opportunité aux élèves de s'exprimer plus avant sur les dispositifs d'éducation et d'enseignement. Leur perception de la vie scolaire va du dénigrement « c'est rien » à des représentations qui en réalisent l'importance et la portée : « c'est très important ». D'autre part, alors que 60% des items des collégiens de Beyrouth se représentent cette entité à partir des membres prévus dans les textes officiels, 40% d'entre eux-ci sont dans une optique d'ouverture vers les autres structures de l'École (membres de la direction, enseignants, aumôniers, psychologues...). Ils sont seulement 20% dans ce deuxième cas dans l'établissement parisien étudié. En outre, la définition éclectique donnée à la vie scolaire dans les établissements homologués-partenaires confirme à la fois la richesse de cette dénomination et l'arbitraire de son cloisonnement dans un dispositif qui n'arrive pas à exprimer tout son

⁹⁴ Certains considèrent que le cognitivisme a déjà une longue histoire et que ses balbutiements commencent au moment des expérimentations d'Itard avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, au XIX^{ème} siècle.

potentiel. S'il lui est attribué par les élèves des fonctions allant de la gestion à la sanction, en passant par l'encadrement et l'éducation, il n'en demeure pas moins que la sanction représente 52% des items parisiens mais uniquement 2% de ceux beyrouthins. De plus, la disponibilité du cadre d'éducation pour des activités éducatives et épanouissantes est davantage notée à Beyrouth (jusqu'à 84% des items) qu'à Paris (26% des items). Il en résulte des diagrammes « en miroir » entre les élèves de l'une et l'autre capitale, aussi bien pour leurs représentations des avantages et des inconvénients de la vie scolaire que pour le taux de satisfaction suscité par son mode de fonctionnement. De tels résultats encouragent à dépasser le cloisonnement de ce dispositif tel qu'il est pratiqué en France. Sur un autre plan, il est apparu que des fonctions communes sont attribuées aux deux structures éducative et académique et que leurs limites ne sont pas cloisonnées dans les représentations des collégiens (**H3.1.2**). En effet, en plus d'indiquer que des membres de la vie scolaire les aident à réussir scolairement, les jeunes attendent de leurs professeurs d'être pour eux des exemples et des guides capables de les éduquer. Sur un autre plan, par rapport au corps enseignant, les facteurs qui aident le plus les adolescents à réussir sont relatifs à une relation interpersonnelle constructive, basée sur la motivation, les considérations positives, l'écoute ou l'absence de catégorisation et d'humiliation publique. Il peut sembler étonnant que la clarté des explications et l'individualisation des réponses aux besoins apparaissent minoritaires par rapport au volet relationnel. Cependant, ces résultats vont dans le sens de notre raisonnement qui place le développement personnel comme facteur primordial de réussite ou d'échec scolaires. Plus encore, les collégiens nous font savoir que dans les dispositifs d'enseignement et de vie scolaire, ce sont les mêmes conceptions et pratiques d'acteurs éducatifs qui produisent les mêmes effets positifs ou négatifs sur leur développement personnel et leur réussite scolaire (**H1** et **H2**). C'est la raison pour laquelle nous avons présenté des paradigmes pédagogiques applicables par l'ensemble des responsables scolaires à quelque poste de responsabilité qu'ils se trouvent. Effectivement, croire en l'éducabilité de chaque enfant, comprendre l'importance de la zone proximale de développement et des stades de développement en plus de réaliser l'impact des méthodes pédagogiques et des comportements favorables à l'accroissement de la confiance en soi, de la motivation et de l'épanouissement des élèves ne doivent pas être réservés aux seuls professeurs mais à tous les acteurs éducatifs, voire aux parents, dans un but de cohérence et de continuité, ainsi que nous le rappelle le paradigme écologique. Partant de l'ensemble de ces éléments et de leurs détails rencontrés tout au long du chapitre, il ne nous reste qu'un pas à franchir pour fusionner l'éducation et l'instruction, tout en nous attachant à rendre les comportements des acteurs éducatifs des deux dispositifs actuels en conformité avec les conditions du développement personnel des élèves. Cette étape est avantageuse étant donné qu'elle va dans le sens des attentes exprimées par les adolescents en faveur d'un encadrement qui les considère dans leur globalité. Mais les collégiens vont encore plus loin dans la vision décloisonnée de l'institution scolaire, ainsi que nous allons le découvrir dans la section suivante.

CHAPITRE 9

DES ÉLÈVES QUI DÉCLOISONNENT

LES DISPOSITIFS DE LEURS COLLÈGES

AU-DELÀ DE LA VIE SCOLAIRE ET DES ENSEIGNEMENTS

9.1 Des fonctions communes attribuées, par les jeunes enquêtés, à différents dispositifs dans les collèges

Nous avons, jusqu'ici, indiqué des quêtes communes, de la part des élèves, vis-à-vis des services de la vie scolaire et des enseignements, tant au niveau de leurs fonctions qu'ils souhaitent plus proches l'une de l'autre, que sur le plan de leurs pratiques. Allons plus loin en montrant que les contours d'autres dispositifs des collèges tels que ceux de la direction et des services complémentaires s'imbriquent également dans les périmètres des corps éducatifs et professoral, dans une même perspective d'accompagnement (**H1.9, H1.10, H1.11, H2.4**). Trois phases scanderont ce chapitre : 1- Savoir si, en dehors des membres de la vie scolaire et des enseignements, les élèves se sentent encadrés par des acteurs éducatifs : « *Je sais pas, les adultes ont pratiquement le même rôle donc je ne sais pas* » (EL.P1). Cette réponse qui pourrait sembler inquiétante est, au contraire, encourageante puisqu'elle peut aussi laisser entendre que « tout le monde s'occupe de tout ». Or, l'encadrement pluriel est un indicateur de décloisonnement de l'institution scolaire, dans ce domaine, aux yeux des adolescents (Q.11). 2- Déceler si ces derniers trouvent, dans leur établissement, des adultes auxquels ils peuvent se confier. Cette information permettra de savoir dans quelle mesure leur institution prend en compte leur personnalité et leur vécu scolaire et extrascolaire. Nous saurons également si d'autres dispositifs s'impliquent dans cette entreprise (Q.13). 3- Découvrir si les jeunes sont accompagnés efficacement en cas de nécessité, dans leur collège, face à un problème scolaire ou personnel (Q.14). Le degré de prise de considération des élèves dans leur globalité et en tenant compte de leurs divers environnements découlera de tous ces indices.

D'autres services que la vie scolaire et les enseignements diversement ressentis comme impliqués dans l'encadrement

Procédons en étudiant simultanément les chiffres ci-après et la figure 42.

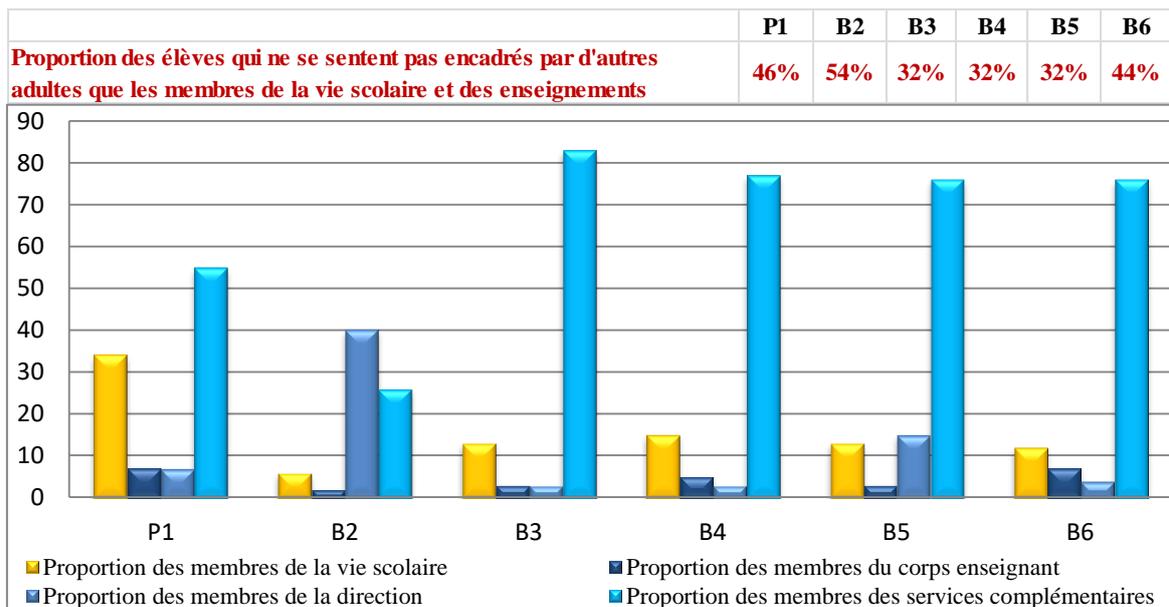


Figure 44 : Représentations des élèves sur la capacité d'autres structures que la vie scolaire et les enseignements à les encadrer (Q.11)

Il ressort, d'une première lecture, que 32% à 54% des adolescents ne se considèrent pas encadrés par d'autres adultes que les membres de la vie scolaire et les enseignants. Étant donné que nos observations directes (visites d'établissements et entretiens) et indirectes de leurs institutions (compulsion des organigrammes) vont à l'encontre des représentations de ces élèves, trois explications sont possibles : 1- Les autres structures encadrantes, effectivement présentes, sont insuffisamment actives ou partiellement défaillantes puisque non perçues, par eux, comme telles. 2- Le ressenti de ces collégiens est toujours dominé par le cloisonnement, réservant la caractéristique de l'encadrement aux deux dispositifs officiellement prévus à cet effet. Dans les deux cas, cette situation ne corrobore pas l'hypothèse **H3.1.2** et il est intéressant de détecter les facteurs d'incomplétude, afin de les faire réparer par le dispositif de synthèse. 3- Une troisième alternative est que les élèves aient intégré, dans les enseignements, des dispositifs dont on peut également dire qu'ils sont complémentaires comme celui de la responsable des élèves en difficulté à B2. Cependant, quoiqu'élevées, ces proportions laissent la place à 46% et jusqu'à 68% d'avis qui s'ouvrent à d'autres organisations, vérifiant majoritairement l'hypothèse **H3.1.2**. Comme toutes les fois où nous avons à faire à des items, il est normal que le total des réponses puisse dépasser les 100%, puisque quand des enquêtés nuancent leurs opinions, ils peuvent les faire relever de plus d'une catégorie.

Les élèves de B2 ont le mieux compris la question, ne proposant que dans 8% des fois, des membres de la vie scolaire et des enseignements, tandis qu'à P1, ils sont 41% à le faire (fig.42). Toutefois, quand ces dispositifs sont cités, les collégiens mettent alors en évidence, le plus souvent, des particularités, principalement en lien avec une remédiation personnalisée ou des rôles éducatifs et d'écoute : « *Non, mis à part eux, personne ne s'occupe de notre encadrement. Les profs, en revanche, ont mis en place le "tutorat" qui a pour but d'aider les 6èmes dans leurs méthodes de travail et leurs leçons non comprises. Les 6èmes se font aider par nous, les 3èmes selon leur emploi du temps et le nôtre* » (El.P1) ; « *Le tuteur avec qui on parle de nos problèmes entre élèves ou entre élèves et professeurs* » (El.B5) ; « *Les catéchètes* » (El.B6) (**H1.6**). Les services complémentaires sont nommés dans 55% à 83% des cas à P1, B3, B4, B5 et B6 et dans seulement 26% des items à B2 (souvenons-nous de l'absence de psychologue) :

« *Mon responsable d'orientation et de niveau est la même personne. Je la trouve sympathique et agréable. Grâce à elle, j'ai regagné un peu plus en confiance* » (El.P1) ; « *Responsable d'orientation, il nous aide à choisir notre voie et nous aide dans nos recherches* » (El.P1) ; « *Psychologue scolaire : son travail est d'aider les élèves à se sentir mieux dans leur peau* » (El.P1) ; « *Oui, il y a le responsable de l'orientation qui aide les élèves à se découvrir (se connaître) pour pouvoir prendre de bonnes décisions dans l'avenir, la psychologue qui aide les élèves qui se sentent dérangés, les élèves qui ont des problèmes personnels (famille, amis...)* » (El.B3). « *La psychologue. Elle passe entre les classes, observe l'attitude des élèves, leur parle de temps en temps. A la récré, elle accueille les élèves qui ont des problèmes et les aide à les surmonter* » (El.B5) ; « *Oui, il y a une psychologue, responsable de l'orientation, père spirituel, diététicienne...* » (El.B6) ; « *Les pères. Ils nous aident à comprendre nos erreurs (si on en fait)* » (El.B6) (**H1.9**).

En revanche, tandis que 3% à 15% des élèves évoquent les membres de la direction à P1 et B3, B4, B5 et B6, ils sont 40% à y penser à B2, signe à la fois d'une grande implication de ces derniers dans l'éducation des jeunes et d'une démocratie accentuées dans le mode de management (I-2.6-4) :

« *Le directeur, Monsieur XX, s'occupe avec beaucoup d'attention de nos résultats, de nos progrès* » (El.P1) ; « *Le directeur de l'école reste à notre écoute* » (El.B2) ; « *Directeur adjoint. Il s'occupe d'un cycle et quand un élève s'est mal comporté, le professeur l'envoie chez le directeur adjoint* » (El.B3) ; « *Oui, par exemple notre responsable de cycle. Son rôle est de préparer nos cours et d'organiser notre programme. De plus, c'est elle qui propose les lois de notre âge* » (El.B5) (**H1.9, H1.10, H2.4**)

Les tâches affectées à ces encadrants sont presque exclusivement consacrées à l'éducation, l'aide et l'épanouissement (tableau 21). En effet, les items : rappeler le règlement, surveiller, sanctionner, remettre les carnets, faire les plans de classe, diffuser les informations, faire les photocopies aux absents donc des tâches logistiques et de sanction n'existent que dans 0% à 6% des cas de B3 à B6 et à un taux inférieur à 20% à B2 et P1. Dans les autres situations, ce personnel est là pour : aider, aider à progresser, aider à réaliser des projets, aider moralement, aider dans les choix d'avenir, encadrer, éduquer, s'occuper, comprendre, encourager, récompenser, avoir une relation interpersonnelle positive, rendre les lieux accueillants, être attentifs aux notes, être attentifs aux attitudes, guider, mettre sur le bon chemin, aider à trouver sa voie pour son avenir, aider à se connaître, augmenter la confiance en soi, jouer un rôle de pivot, favoriser la politesse et le respect (**H1.9, H1.10, H3.1.3**). Des exceptions confirment la règle : « *Le directeur, que dois-je parler ? Ce nouveau directeur je le déteste. Son rôle est de parler avec les élèves tout gentiment et de voir un beau sourire au matin et pas si on n'a pas mis la cravate. Il nous prend de côté et si on a bonne raison, il nous dit je suis désolé après avoir crié dessus ou bien lui parler avec un ton qui dérange tout le monde. Tous on le déteste, il circule pendant chaque matière, il nous fait sursauter quand il vient soudainement à la porte* » (El.B4). Ce directeur présenté de manière péjorative à B4 est le responsable de cycle, équivalent du CPE. D'autres confidences demeurent mystérieuses : « *La diététicienne, elle m'a chassée parce qu'elle est trop méchante* » (El.B6, **H2.4**).

Tableau 21 : Proportions des tâches dévolues aux encadrants autres que membres de la vie scolaire et des enseignements

	P1	B2	B3	B4	B5	B6
Proportion tâches logistiques et de sanction dévolues au personnel encadrant autre que vie scolaire et enseignants	19%	15%	3%	6%	0%	2%
Proportion tâches éducatives dévolues au personnel encadrant autre que vie scolaire et enseignants : aider, guider, éduquer, aider à réaliser des projets, augmenter la confiance en soi	81%	85%	97%	94%	100%	98%

Des dispositifs, dans les collèges, diversement à l'écoute des élèves ayant besoin de se confier

Poursuivons encore notre investigation. Une autre de nos questions porte sur la possibilité de se confier à un ou plusieurs adultes de l'établissement. Dans l'affirmative, un intérêt pour le développement des collégiens peut en être déduite.

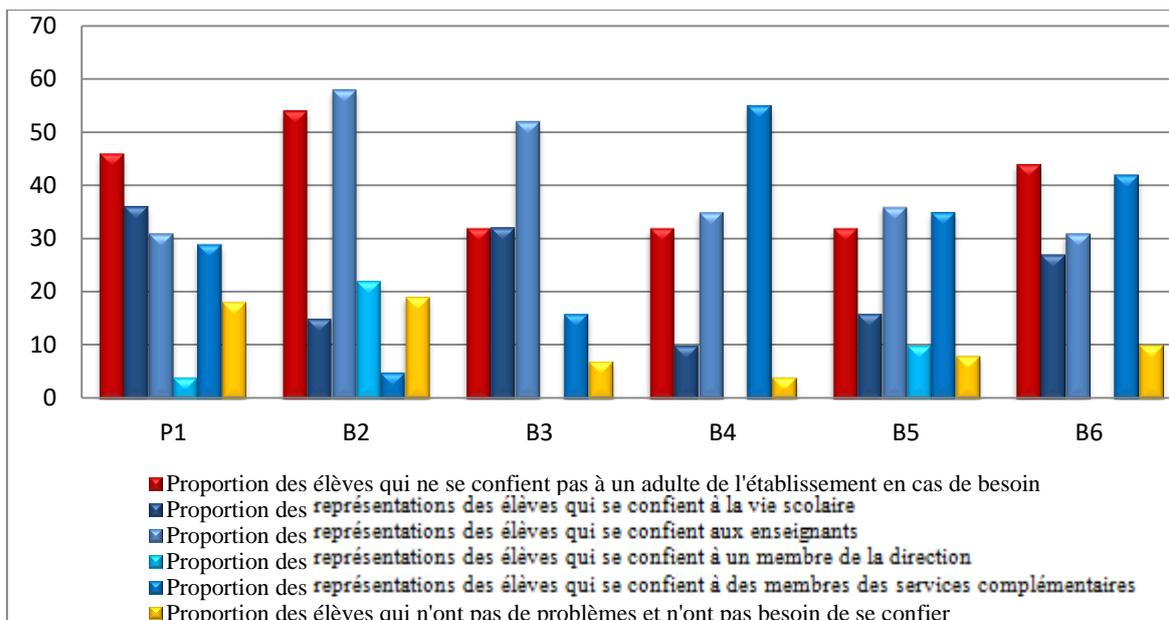


Figure 45 : Représentations des élèves sur les différentes structures de leur collège auxquelles ils peuvent se confier en cas de besoin (Q.13)

Même si de 4% à 19% des adolescents affirment ne pas avoir besoin de se confier, il n'en demeure pas moins que de 32% à B3, B4 et B5, jusqu'à 44%, voire 54% à B6, P1 et B2 disent ne pas partager leurs soucis avec un acteur éducatif, même en cas de besoin, séparant volontairement leur vie extrascolaire de leur vie scolaire. Cet élève le relate sans détour : « Non je ne fais confiance à personne. Je ne veux pas qu'il rentre dans ma sphère privée. Mon attitude change dans l'enceinte du collège » (El.P1), tout le contraire de ce qu'espérait Freinet (1921/2016) lorsqu'il espérait joindre les deux mondes scolaire et extrascolaire. Certes, des collégiens ne souhaitent pas s'épancher par choix : « Il y a beaucoup d'adultes dans mon collège à qui on peut se confier. Mais moi, personnellement, je ne me confie pas, je ne sais pas pourquoi » (El.B6). Cependant, d'autres motifs invoqués sont des indicateurs d'incomplétude de l'École, résultant de comportements inadaptés de ses acteurs (H2.1 et H2.4) : « Non, la dernière fois où je me suis confié, la personne l'a dit à tous les profs, le directeur etc. donc c'est la dernière fois » (El.P1) ; « Non. Notre avis ne les importe pas » (El.B2) ; « Non je n'ai pas l'habitude de me confier aux adultes du collège » (El.B3) ; « Non, je donne pas ma confiance facilement » (El.B4) ; « Non, je ne trouve personne à cette profession » (El.B5) ; « Non. Désolée. Impossible » (El.B6). Certaines confidences partagées, à travers les questionnaires, avec la chercheuse, sont même stupéfiantes de sincérité, dénotant un degré de souffrance très élevé et une profonde nécessité d'être compris : « Moi, je suis un garçon très beau et tout le monde m'aime. Mais au fond de moi, il y a quelque chose que je veux et je ne trouve personne pour le dire pour que je puisse enfin être heureux dedans. Jusqu'à maintenant, il y a Dieu qui puisse m'entendre » (El.B4). Un sentiment de solitude transparaît, reflet d'un manque d'investissement de membres du personnel encadrant (H2.1.2, H2.3) et d'une difficulté d'adaptation du système éducatif aux besoins des

collégiens avec ce que cela entraîne comme découragement (**H2.1**) : « *Les adultes à qui je peux me confier sont rares. Quelques profs nous aident au niveau de la vie sociale ou de la tenue en classe sans hésiter mais la plupart s'en foutent [sic] ceux-ci ne veulent qu'enseigner, des fois mal et ne veulent pas entendre nos regrets sur n'importe quel point* » (El.B5). L'ensemble des facteurs cités sont les suivants : manque de confiance dans les adultes de l'établissement, manque de compréhension de leur part, manque de proximité, je ne confie pas (par principe) ma vie privée dans l'établissement, je n'aime pas me confier dans l'établissement, je ne suis pas à l'aise de me confier, je ne connais pas encore assez bien les profs, il y a un ou des adultes mais je ne me confie pas à eux. Dans ce cadre, le rôle des amis et de la famille est loin d'être négligeable (10% à 36%), les ancrant pleinement dans la communauté éducative :

« *Je ne me confie pas aux adultes du collège mais plutôt à mes amis* » (El.P1) ; « *Je me fie principalement à mes amis lorsque j'ai des problèmes* » (El.B2) ; « *J'ai uniquement confiance à mes meilleurs amis [sic] qui sont toujours près de moi. Mais il y en a beaucoup d'adultes peuvent m'aider dans les problèmes [sic]* » (El.B4) ; « *Je parle à mes amis. Pas aux profs ni aux responsables* » (El.B6) ; « *Non, je préfère me confier à klk de ma famille ou de mes amis* » (El.B6).

Parmi les responsables de l'établissement, les collégiens choisissent la vie scolaire, pour se confier dans 10% à 16% des situations à B2, B4 et B5 et dans 27% à 36% des cas à B3, B6 et P1 (**H1.3, H1.4**). Le corps des surveillants obtient un franc succès, tous établissements confondus : à P1, les élèves les trouvent jeunes, capables de comprendre et souriants, à B3, B4 et B5 ils sont pris comme guides et éducateurs dans le sens le plus profond du terme (quoiqu'un peu trop sévères parfois), et à B6 leur proximité et leur capacité de compréhension en font un recours pour les jeunes :

« *Non, mis à part un surveillant. Mais ce n'est pas censé être son travail. C'est juste qu'il arrive* » (El.P1) ; « *Dans mon collège, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'adultes à qui je peux me confier. Je trouve que certains surveillants qui nous parlent de manière amicale* » (El.P1) ; « *Je peux me confier facilement au responsable de la vie scolaire car elle écoute toujours et nous rassure* » (El.B2) ; « *Oui, quelques animateurs, la responsable et quelques professeurs. Ils croient en nous et ils nous conseillent* » (El.B3) ; « *Oui, les animateurs de notre division et le prof principal de la classe car ils ne grondent pas les élèves et ils leur parlent logiquement* » (El.B4) ; « *Oui, le surveillant M. XX car c'est une personne fidèle qui est confiante, qui est stricte quand il faut et qui me surveille* » (El.B5) ; « *Oui, il y a le préfet de vie scolaire car elle garde pour elle tout ce qu'on lui confie et elle ne le répète à personne* » (El.B6).

Une partie des enseignants prend à cœur d'écouter et de contribuer à l'éducation des adolescents, participant à une prise en charge plus globale. Ils sont ainsi perçus par 58% des items des élèves de B2, 52% de ceux de B3. Les pourcentages oscillent autour de 33% dans toutes les autres institutions.

« *Oui, ma prof principale, c'est une fille, elle est très douce et très gentille comme une petite maman ou la responsable du niveau des 5èmes car on est très proches* » (El.P1) ; « *Prof. Calme. Écoute les autres* » (El.B2) ; « *Je peux me confier à notre prof d'arabe comme elle est si honnête et peut comprendre l'élève dans toutes ses conditions* » (El.B3) ; « *Oui, quelques profs, on peut discuter avec eux facilement et ne pas avoir peur de parler* » (El.B5) ; « *Dans mon collège, les seuls adultes à qui je peux me confier sont quelques profs que j'affectionne beaucoup pour leur* »

façon d'enseigner et leur pédagogie envers les élèves. Elles savent comment faire ressortir le meilleur de leurs élèves » (El.B6) (H3.1.1, H3.1.3).

Un élève de B4 rédige tout un paragraphe pour motiver la capacité d'un de ses enseignants à se comporter en oreille attentive, dressant un tableau complet de ses qualités humaines et pédagogiques :

« Mon professeur de maths, monsieur X, il a 50 ans à peu près, il est un gentil homme. Jusqu'à maintenant, c'est le plus fort des profs. Il nous fait comprendre trop vite, il nous fait rire à chaque fois. Si un élève a une faute au tableau, il lui fait comprendre de manière à blaguer avec nous. Il est intelligent, c'est la première fois que j'aime les maths. Je lui ai parlé plusieurs fois et j'en ai sorti de mes problèmes sans bagarre, sans de parler avec le directeur et des fois c'est lui qui s'en mêle (M. X). Je l'apprécie » (El.B4).

Les membres de la direction sont présents pour être à l'écoute et conseiller dans le quart des items de B2, le dixième de ceux de B5 et dans 4% des cas à P1, preuve de leur présence sur le terrain. Ils ne sont pas nommés à B3, B4 et B6. Pourtant, la responsable de cycle de B3 fait partie des confidentes mais elle est davantage citée en tant que responsable de cycle que comme dépendant du service de direction :

« Au chef d'établissement, il m'inspire une certaine confiance » (El.P1) ; « M XX [CPE] me donne confiance en moi et je pense qu'il croit en moi » (El.P1) ; « Oui. Le directeur adjoint. C'est lui qui nous donne nos carnets et nous fait remarquer nos progrès » (El.B2) ; « Il y a un directeur adjoint particulièrement compréhensif, une responsable avec chaque élève ayant un handicap physique ou psychologique » (El.B2) ; « Oui, de notre responsable de cycle. Je peux me confier à elle et je suis sûr qu'elle peut m'aider et qu'elle garde le secret » (El.B3) ; « J'ai confiance à la directrice [sic] et quand j'ai des problèmes je lui parle, puisque premièrement elle a bon cœur et deuxièmement, contrairement aux autres adultes du collège, elle subit des pressions puisqu'elle est la directrice. Elle est gentille et sévère quand il faut » (El.B5). (H1.9, H3.1.3, H3.1.3)

Restent les services complémentaires cités de manière particulièrement inégale : de 5% des items à B2 à 55% à B4 en passant par B3 (16%), P1 (29%), B5 (35%) et B6 (42%). Leurs fonctions sont très diversifiées et vont des aumôniers à la responsable des élèves en difficulté, en passant par les responsables d'orientation, les psychologues, le personnel spécialisé dans l'inclusion, les orthopédagogues, les AVS (Assistants de vie scolaire), les infirmières, la diététicienne, les documentalistes et responsable du CDI. Le rôle de la responsable d'orientation est d'autant plus essentiel, à P1, qu'une partie du public de ce collège est destinée à ne pas suivre la voie générale. Elle est également omniprésente à B3 où elle joue, selon les dires des élèves, un rôle majeur dans leur connaissance de soi et leur développement personnel. À B3 et B4 et dans une moindre proportion à B2, les responsables de l'inclusion font partie intégrante du paysage. C'est la psychologue et les responsables de l'aumônerie qui apportent un soutien non négligeable aux élèves à B5. Les psychologues et le responsable d'orientation sont particulièrement appréciés à B6. Les aumôniers de B4 guident des élèves qui sont en demande et le Père spirituel et le Vice-recteur sont bien présents à B5 et B6.

« Oui il y a une psychologue et de par son métier elle ne peut pas révéler ce que je lui confie » (El.P1) ; « Mme XX [responsable des élèves en difficulté] aide les élèves qui n'amènent pas de bonnes notes » (El.B2) ; « Oui, le responsable des élèves qui prend des rendez-vous avec la responsable du cycle qui, à son tour, s'occupe de nos problèmes et essaie de les résoudre. De même pour le responsable d'orientation, c'est le même concept » (El.B3) ; « Il y a un père, il s'appelle XX, j'ai confiance en lui » (El.B4) ; « Je ferais confiance à Mme XX (psychologue) et au Père XX. Car ils ont l'expérience et ils sont plutôt spécialisés à nous aider en tant que père et psychologue » (El.B5) ; « La psychologue du collège. Elle est très gentille et elle écoute nos problèmes, nos vies. Elle porte un regard extérieur à la situation que je lui raconte. Elle sait se placer à égale distance de l'élève et de l'école » (El.B6) (H1.9, H3.1.3).

Des élèves élargissent même spontanément le cercle de la communauté éducative aux services administratifs (secrétariat, responsable de l'accueil) : « Les adultes qui s'occupent de l'encadrement des élèves : la psychologue, l'infirmière et l'accueil. Le rôle de la psychologue est que logiquement et mentalement tout se passe bien et aussi à nous exprimer ; le rôle de l'infirmière est de nous soigner et de prévenir nos parents qu'on se sent pas bien ; le rôle de l'accueil est de prévenir la vie scolaire qu'on est venus en retard » (El.P1) ; « Oui, il y en a un, c'est Mme XX du secrétariat. Toutes mes questions scolaires, c'est à elle que je peux les confier » (El.B5). Le personnel d'entretien et les cantinières ne sont pas en reste : « Non il y a juste un nettoyeur à qui je me confie et c'est parce que c'est un ancien pénitencier accusé de vente de drogue » (El.P1) ; « Il y a et il nous aide à apporter le équipement du sport pour jouer à la récré [sic] » (El.B2) ; « Il y a des femmes de ménage qui s'occupent de la propreté de l'école » (El.B2) ; « Il y a plusieurs adultes. En fait, tous les profs nous proposent leur aide et même les cantinières mais je préfère ne pas aller me confier chez eux. Je préfère le faire chez mes parents. Ils sont en tous les cas tous très sympas, surtout les cantinières » (El.B2) (H3.1.3). Ainsi, les représentations des élèves décloisonnent spontanément l'institution scolaire.

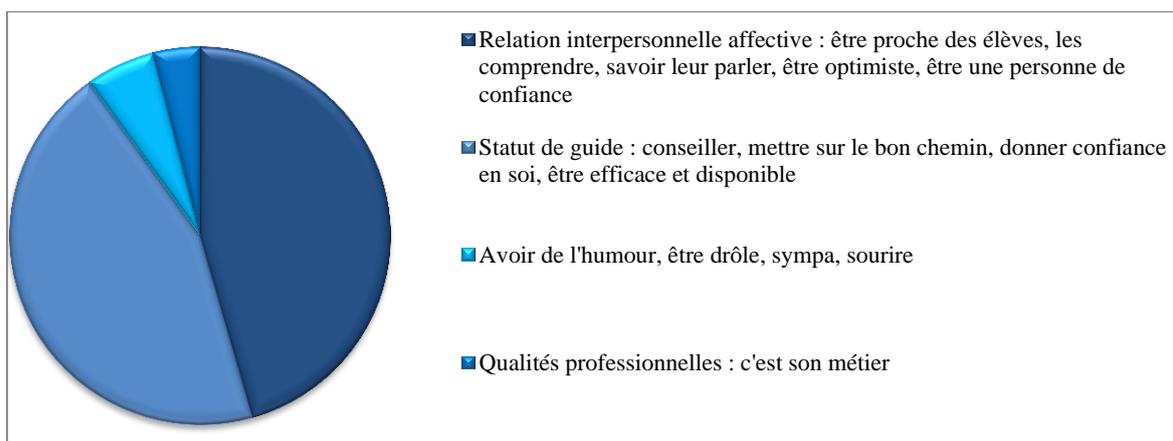


Figure 46 : Qualités des acteurs éducatifs dont les élèves disent qu'elles les encouragent à se confier (Q.13)

Les qualités qui encouragent les élèves à se confier sont les suivantes : 1- Une relation interpersonnelle affective : adorable, on l'aime, elle nous aime, être proche des élèves, mettre à l'aise, être capable de comprendre, ne pas juger, être calme, la façon de parler, savoir parler aux élèves, voir le bon côté des choses, être une personne de confiance, savoir garder le secret, être honnête, franc, intelligent, gentil, optimiste. 2- Un statut de guide : conseiller, apprendre à agir, mettre sur le bon chemin, guider sur la bonne voie, écouter, être attentionné, savoir rassurer, s'intéresser à l'autre, être disponible, prendre le temps, donner confiance en soi, être efficace, aider, s'occuper, se dévouer. 3- Avoir de l'humour, être drôle, sympa, sourire. 4- Être professionnel, compétent. Nous remarquons que les caractéristiques espérées de la part de tout le personnel de l'institution scolaire vont toutes dans le même sens que celles déjà vues pour la vie scolaire et les enseignements. Par suite, il faudra prendre le plus grand soin à les faire connaître aux acteurs éducatifs en les formant, pour les mettre en pratique lors de la synthèse éducative.

Des dispositifs, dans les collèges, diversement efficaces dans l'aide apportée aux élèves rencontrant des problèmes scolaires ou personnels

Nous en arrivons à l'efficacité de l'aide sur laquelle les adolescents peuvent compter de la part des différents dispositifs de leur collège, en cas de difficultés personnelles ou scolaires. Les « aidants efficaces » se répartissent différemment selon les établissements.

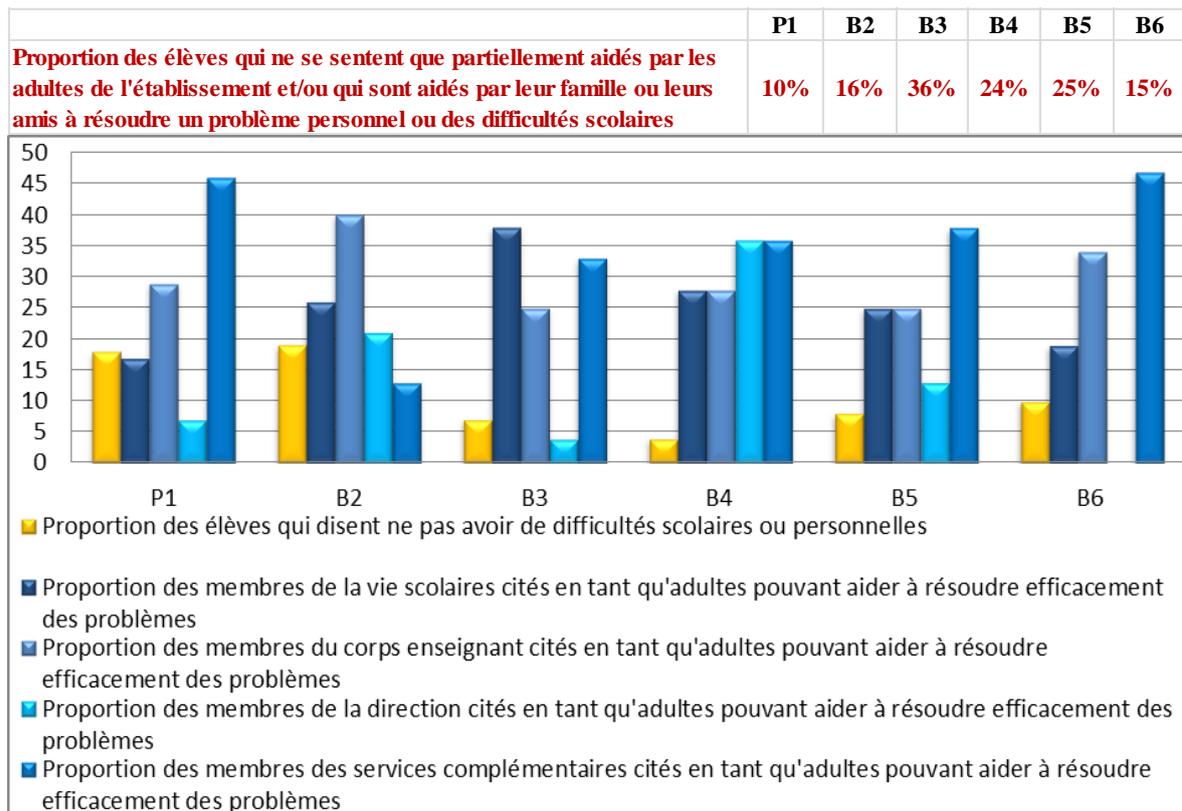


Figure 47 : Représentations des élèves sur l'efficacité des différents dispositifs de leur collège à procurer de l'aide en cas de difficultés scolaires ou personnelles

Bien sûr, comme toujours une part des élèves disent ne pas avoir de problèmes à faire traiter par le collège : « Je suis pose que oui [sic] » (E1.P1). « Tous mes profs m'aideront si j'ai des problèmes mais

personnellement je n'en ai jamais eu » (El.B2) ; « *Je ne sais pas, je n'ai pas de difficultés scolaires ou des problèmes grâce à Dieu* » (El.B2). En cas de problèmes à résoudre, les amis et la famille occupent une place prépondérante dont on ne peut que tenir compte, confirmant leur positionnement indiscutable dans la communauté éducative. En effet, l'influence des pairs est primordiale chez les adolescents et la famille reste un refuge, même à cet âge où les conflits intergénérationnels font partie de la vie courante (CI-1.1-2) : « *Par mes amis et seulement eux* » (El.P1) ; « *Non je règle ça avec ma famille* » (El.P1) ; « *Je suis aidée par mes camarades et mes meilleures amies. Elles ont des solutions qui m'aident et elles me poussent à prendre la meilleure décision qui soit* » (El.B4) ; « *Oui, une de mes amies car elle a l'expérience* » (El.B6). De la même façon que le harcèlement nuit au développement personnel, un climat de classe caractérisé par l'entraide et la solidarité constitue un soutien de poids à l'épanouissement : « *Oui ma classe peut facilement m'aider en me parlant et en essayant de régler mon problème par tous les moyens possibles* » (El.B3). En dépit des dissensions qu'il peut y avoir au sein des familles, celles-ci demeurent un refuge dont on ne peut faire abstraction, ainsi que nous l'avons expliqué avec le paradigme écologique (Chap.6, parag.6.3). Le dispositif de synthèse devra penser à l'intégration des familles et d'amis externes aussi bien qu'internes, pendant les réunions, en leur donnant des rôles, par exemple par le biais de projets. Sur les 530 élèves qui ont répondu à la question, quelques-uns dissocient difficultés scolaires qu'ils confient à des membres de l'établissement, et difficultés personnelles qu'ils taisent. Ils ne souhaitent pas faire interférer l'extrascolaire avec le scolaire :

« *Les difficultés scolaires et pour m'améliorer, j'en parle avec mes professeurs. Mais en tant que vie personnelle, je n'en parle qu'avec mes meilleurs amis* » (El.B2) ; « *Mon seul problème est que je suis parfois un peu fainéant. À ce moment, je ne me fais aider que par mes parents de temps en temps* » (El.B2) ; « *Si j'ai des difficultés scolaires, je parlerai avec la responsable du cycle mais si j'ai des difficultés personnelles, je parlerais avec mes parents* » (El.B3) ; « *Je raconte à mes meilleures amies car je sais qu'elles sont toujours là pour moi. Sans oublier ma sœur qui me conseille toujours si j'ai besoin* » (El.B5).

Lorsque des problèmes scolaires ou personnels se posent, à P1, ce sont les services complémentaires (psychologue et responsable d'orientation) qui tiennent le haut du pavé pour aider efficacement à les résorber (46% des items), suivis par le corps enseignant avec le tiers des items, la vie scolaire (17% des items) et les membres de la direction (7% des items) (**H1.9, H1.10, H3.1.1, H3.1.3**). Une responsable pédagogique y joue aussi un rôle dans le traitement des problèmes. À B2, ce sont les professeurs qui constituent un recours principal (40% des items), décroissant une fois de plus enseignements et éducation, secondés par la vie scolaire (26% des items). La direction, avec ses 21%, se montre une fois de plus d'une grande efficacité et les services complémentaires, notamment la responsable des élèves en difficultés, se dédient aux jeunes qui rencontrent des soucis de quelque ordre qu'ils soient (13% des items). Ce collège est le seul où des collégiens nomment des coordinateurs de matières qui

interviennent à leur niveau et non seulement au niveau des enseignants, ce qui est un important indicateur d'individualisation des réponses aux besoins. Dans leurs déclarations, les adolescents arrivent même à déceler une coordination et une communication entre les différents partenaires donc un dispositif d'information bien articulé avec le dispositif de commande, selon les recommandations de la cybernétique : « *Oui, l'école suit chaque élève et sa difficulté, les coordinatrices se réunit et en parle avec nous et les parents* » (El.B2) ; « *Oui, c'est dans une certaine matière par la coordinatrice après avoir consulté le/la responsable. Sinon c'est seulement avec la responsable* » (El.B2). La responsable des élèves en difficulté met un point d'honneur à coordonner, elle aussi, les interventions entre les divers partenaires : « *Oui par la responsable des élèves en difficulté* » (El.B2) et une orthopédagogue se tient prête à intervenir : « *Je suis aidée par une orthopédagogue* » (El.B2).

À B3 et B6, tous les dispositifs, mis à part la direction (4% et 0% des items), selon le ressenti des collégiens, sont consultables spontanément, mais à des degrés divers, par ceux-ci en cas d'écueil. (À B3, la responsable de cycle est une fois de plus citée indépendamment de la direction) : « *Tous les profs sont compréhensibles [sic] pour des problèmes qui ne nous aident pas à mieux étudier. On est encouragés par les profs, la responsable et toutes les personnes responsables au collège* » (El.B3) ; « *Si j'ai des difficultés, oui je serais aidée efficacement au collège par la psychologue en lui dévoilant tout ce que j'ai dans mon cœur* » (El.B3) ; « *Oui, par les professeurs. Ils nous aident pendant les récréations* » (El.B6). B6 se différencie par la présence de médiateurs et d'une diététicienne : « *Les médiateurs sont là (moi), mais en principe, non. Il y a la diététicienne* » (El.B6). À B4 et B5, les quatre catégories de dispositifs sont également disponibles même si la direction est moins citée dans le second (36% et 13% des items). Tandis que les aumôniers sont omniprésents dans le premier, les médiateurs, jeunes et adultes, jouent leur rôle à B5, comme à B6 : « *Oui si j'ai des problèmes, il y a une psychologue dans l'école. Elle sert à avoir de confiance en soi et de ne jamais perdre* » (El.B4) ; « *Si on a des problèmes, on peut être aidé par la directrice elle peut parler aux élèves* » (El.B5). Ainsi, à l'exception de P1, B3 et B6 où les taux sont très bas lorsqu'il s'agit d'une direction qui vient en aide en cas de difficultés personnelles ou scolaires, les élèves s'adressent à tous les dispositifs pour se faire aider efficacement. Cet état des choses signe à la fois les efforts de l'institution scolaire pour aller vers une prise en compte plus complète des élèves (H1) et la perception de décloisonnement du point de vue des jeunes enquêtés (H3.1.3).

Des établissements diversement proches de l'idéaltype du dispositif de synthèse

Passons à l'étude de la figure 46 que nous avons élaborée à l'aide de toutes les réponses à cette question, à caractère pluriel ou collégial. Si l'on se réfère à la question 8h à laquelle les 100% des répondants donnent d'autant plus de relief, il s'avère que, de manière générale, une action peut être menée en cas de problème personnel dans plus des trois-quarts des items de B3 à B6, 62% à P1 et 42% à B2

(toujours du fait de l'absence de psychologue, fig.42, p.223, V-2.8, V-2.9). Spécifions que la collégialité est, dans le cas de cette figure, considérée en tant que groupe de personnes, sans tenir compte de leur degré de coopération. Ce sont plus nos observations de chercheuse et les représentations dont nous feront part les adultes qui nous permettront de savoir dans quelle mesure cette collégialité s'optimise par un véritable travail en équipe cohérent. Pour le moment, il ressort à P1 que malgré les ressentiments des élèves, dans le focus groupe, sur le manque de communication entre leurs encadrants, ils les perçoivent, dans 27% des items, présents à eux de manière plurielle. Cependant quand ils souhaitent se confier ou faire part de leurs problèmes, la multitude n'est existante que dans 12% des items en moyenne :

« Il y a des responsables de niveaux, des conseillers d'orientation, une psychologue et des surveillants qui veillent au bon fonctionnement de notre scolarité » (El.P1) ; « Les directeurs : faire en sorte que tout se passe bien au collège et prendre des décisions » (El.P1) ; « Oui, il y a plusieurs adultes qui s'occupent de l'encadrement des élèves. Il me remet dans le droit chemin et nous apprend à être matures » (El.P1) ; « Ces personnes s'occupent du bon déroulement des classes et des élèves dans le collège. Ils essaient de rendre les choses meilleures qu'elles ne le sont » (El.P1) ; « Oui, la plupart de mes professeurs (maths, anglais, français, HG...). Ils sont mieux, ils nous mettent à l'aise, sont gentils avec nous et sont toujours à l'écoute » (El.P1).

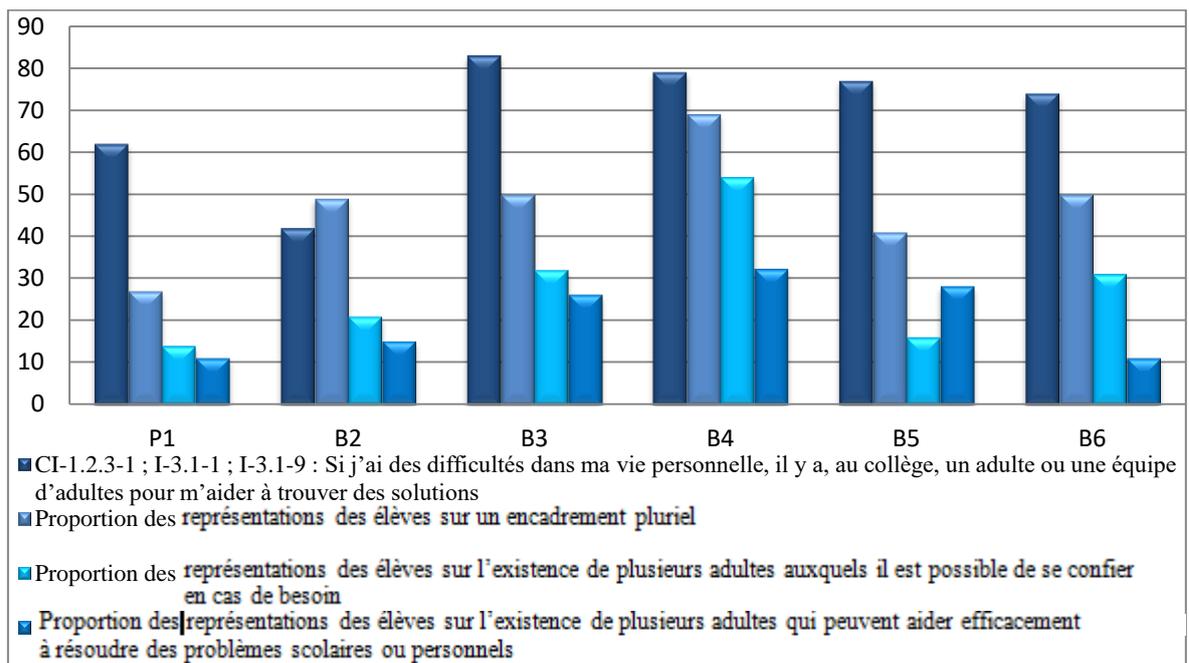


Figure 48 : Représentations des élèves sur un encadrement pluriel et efficace, dans leur collège, en particulier en cas de problème personnel ou scolaire (Q.8h, 14)

À B2, la moitié des items de l'encadrement incluent de la collégialité. On y retrouve de nombreuses occurrences des termes « beaucoup », « plusieurs » et « tout le monde ». De plus, le quart des collégiens trouvent plus d'une personne à qui se confier et 15% citent de multiples encadrants capables de participer à la résolution de leurs tracas. Quoiqu'il en soit, c'est là que se dégage le plus, différents sujets pour un même verbe, marquant un passage de collégialité à collaboration.

« Il y a beaucoup d'adultes dans l'école, la directrice, le directeur et beaucoup d'autres qui s'occupent de nous gentiment » (El.B2); « Il y a d'autres personnes qui s'occupent de l'encadrement des élèves comme des responsables des élèves en difficulté, des responsables de niveaux, d'orientation etc. » (El.B2); « Le directeur adjoint, la responsable des élèves en difficulté aident les élèves moralement. S'ils le voient tout seul dans la cour ou ses notes sont en train de baisser, ils le convoquent directement et essaient de comprendre sa situation » (El.B2); « Plusieurs ! Ils m'aident ! » (El.B2).

Le sentiment d'appartenance et la solidarité entre les élèves sont frappants dans ces deux commentaires que nous avons sélectionnés à B3 en raison de leur représentativité. Dans le premier, l'expression «chez nous» marque l'ancrage de l'élève dans son environnement scolaire et dans le deuxième, le collégien relate des faits auxquels il a été sensible sans qu'ils n'aient trait directement à lui : « Oui, si un élève fait face à des difficultés dans sa vie, au collège, chez nous, tout le monde veille sur lui : enseignants, surveillants, responsables, et même les élèves (entre amis) » (El.B3); « Je connais des personnes qui avaient des difficultés scolaires et des problèmes dans leur vie personnelle. Le responsable de la vie scolaire a conseillé leurs parents de les inscrire dans le centre d'éducation (de remédiation) de l'école et elle a arrangé des rendez-vous avec la psychologue » (El.B3). À B4, les auxiliaires de vie ne sont pas oubliées, affirmant une fois de plus la place occupée par l'inclusion : « Oui par le directeur, la psychologue, le père supérieur, les enseignants en me confiant à eux puis à écouter leurs conseils » (El.B4); « Oui, les auxiliaires de vie, surveillants, directeur, responsable et autres personnes m'aideront beaucoup. Ils parleront peut-être à mes parents ou profs ou donneront une solution efficace (remédiation, psychologue...) » (El.B4). À B5, la diversité des groupes est limitée en nombre d'intervenants sans rien ôter à leur efficacité. Y apparaissent majoritairement, dans les items, l'équipe de la vie scolaire, la psychologue et la directrice-responsable de cycle-médiatrice :

« Oui, par l'ensemble des éducateurs. Ils sont fiables, expertises [sic], savent conseiller et établissent des relations proches » (El.B5); « Oui, plus ou moins, la psychologue tout comme le responsable de vie scolaire mais aussi la directrice peuvent m'aider et m'aident si j'en ai besoin même si je ne réclame pas cette aide dans la plupart des cas » (El.B5); « Je n'ai jamais eu de difficultés scolaires dans ma vie scolaire mais j'ai eu parfois des problèmes dans ma vie personnelle et j'ai été aidé efficacement pour les résoudre par le surveillant et par le préfet scolaire » (El.B5).

Nous en sommes à B6 avec une palette de responsables efficaces pour aider, indiscutablement la plus éclectique : « Il y a un personnel entier qui nous encadre (préfets, psychologue...) » (El.B6). Nous découvrons même l'existence d'une « coordinatrice d'orientation » qui apprend à gérer le temps. La diversité indéniable est mise en valeur par des réponses personnalisées et circonstanciées. Les élèves sont habitués à argumenter et à rédiger des textes élaborés. Ils usent de nombreuses parenthèses pour illustrer leurs propos et insister sur les atouts et attributions de chaque fonction : détecter les troubles personnels et

du langage, organiser des entretiens individuels et collectifs, accompagner les élèves qui ont besoin de s'exprimer, aider à faire attention à l'alimentation. Encore un bémol, malheureusement : comme pour toutes les questions relatives à l'encadrement, des expressions qui se répètent identiques à elles-mêmes font deviner le souffle de la responsable de vie scolaire.

« Oui, il y en a, la psychologue, la diététicienne, les pères, les préfets, le recteur, le Vice-recteur. Les pères se chargent de l'encadrement spirituel, le préfet de gérer les classes et le recteur et le Vice-recteur se chargent de choses plus importantes » (El.B6) ; « Oui, il y en a plusieurs. Ils y a des responsables d'orientation qui aident les élèves à choisir leur voie, la psychologue qui aide les élèves qui ont des problèmes, la diététicienne, le tuteur qui règle les conflits de la classe, la responsable de vie scolaire et les médiateurs qui aident à régler les problèmes » (El.B6) ; « Oui, il y a des adultes et parfois des élèves » (El.B6) ; « Personnellement, je suis aidée par la psychologue et la responsable de vie scolaire » (El.B6) ; « Oui, chez le préfet et responsable de vie scolaire car ils sont dignes de confiance et là pour nous écouter » (El.B6) ; « Oui, plein d'adultes comme la tutrice qui devient très attachée à toi et prend à cœur ce qui nous arrive » (El.B6).

Réserveons la dernière intervention des collégiens à cette jeune fille qui s'exprime de manière très personnelle, en entrant dans les moindres détails : « Il y a des prêtres spirituels très confidents, ça m'aide. Et une psy qui m'est très efficace. Et il y a aussi une diététicienne qui m'a aidée à maigrir. Les infirmiers aussi peuvent aider si on a besoin de Cotex [marque de serviettes hygiéniques] par exemple. Ils peuvent être très confidents » (El.B6). Passons au dernier aspect de la collégialité traité par le biais des représentations de nos jeunes, en nous référant à quatre ultimes propositions de la question 8 relatives à la capacité de chaque collège en tant qu'entité à favoriser la réussite scolaire de ses élèves. Inspectons, pour cela, la figure 47 en la mettant nécessairement en relation avec les diagrammes des pages 159 à 161 et avec le diagramme bilan (p.170).

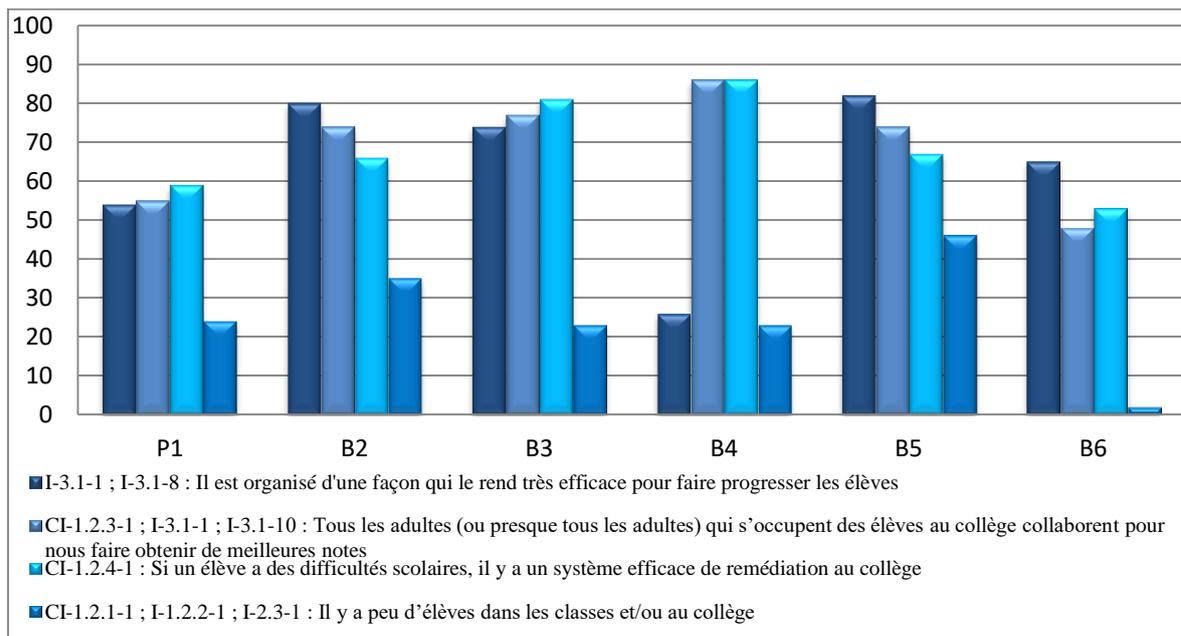


Figure 49 : Représentations des élèves quant à la capacité de leur établissement dans son ensemble à œuvrer pour leur réussite scolaire (Q.8b, 8g, 8q, 8f)

Dès le premier abord, nous remarquons que c'est à B2, B3 et B5 que se retrouvent les trois premiers bâtons bleus les plus élançés pour ce qui est 1- de la capacité de l'établissement, en tant qu'entité, à favoriser la réussite scolaire, 2- de la collaboration des adultes dans le but de faire obtenir de meilleures notes, 3- de l'efficacité du système de remédiation. La silhouette se tasse à P1 et B6 de la même manière que les barres rouges se dressent dans les diagrammes du ressenti de développement personnel et d'aide à la réussite scolaire (pp. 158 à 160 et 169). À préciser qu'à B6, la barre bleue de l'organisation générale dépasse les deux autres : ainsi, dans ce collège, un déficit de perception de la collaboration entre les acteurs éducatifs en vue de faire réussir les élèves plombe les résultats globaux, en dépit d'une organisation jugée relativement bonne. Rappelons que ce que nous étudions ici est non pas le niveau scolaire général des élèves dans les établissements mais la capacité des collèges à assurer, de la manière la plus équitable possible, un développement personnel et des progrès scolaires pour ceux qui en ont besoin.

En récapitulant, B2 et B5 obtiennent la palme de l'établissement le mieux organisé pour aider à la réussite scolaire (80% et 82%), suivis par B3 (74%), B6 (65%) et P1 (54%) (I-3.1.1, **H1.1**). Le degré de satisfaction des collégiens de B4 quant à l'efficacité de l'organisation de leur institution pour les faire réussir étonne : en stagnant à 26%, il rend le profil de ce collège « bancal » (CI-3.1.1, **H2.1**). La plupart des autres indicateurs, notamment ceux du développement personnel étant plutôt favorables à B4, cette insatisfaction peut être corrélée aux 36% d'élèves pas du tout motivés par le fonctionnement de leur établissement pour progresser (fig.29, p. 159). Cependant, elle constitue un paradoxe avec les 86% de taux d'adhésion à l'affirmation : tous les adultes (ou presque tous les adultes) qui s'occupent des élèves collaborent pour nous faire obtenir de meilleures notes. C'est que les adolescents de cette institution dissocient son organisation qu'ils jugent défavorable, des pratiques de ses acteurs. Le management autoritaire constaté lors de l'observation directe, de même que la peur régnant au sein du corps enseignant vis-à-vis de la hiérarchie, constatés lors des entretiens, sont des justifications possibles de ces paradoxes. La collaboration entre les adultes pour amener les adolescents à progresser est la moins perçue à B6 et P1 (48% et 55%) tandis qu'elle semble élevée à B2, B3 et B5, aux yeux des élèves (entre 74% et 77%). Les collèges où on adhère le plus à l'idée qu'il y a peu d'élèves dans les classes sont B2 et B5 (B6 obtient même un 2%). À B2 où la politique est justement de conserver un nombre d'élèves par classes égal ou inférieur à 24, on se serait attendu à un pourcentage de collégiens d'accord, supérieur, à B2. Cependant, peut-être en raison de son public difficile à satisfaire, le pourcentage n'y est que de 35%. Enfin, le système de remédiation obtient un taux partout supérieur à la moyenne, allant de 53% et 56% à B6 et P1 jusqu'à plus de 65% à B2 et B5 et plus de 80% aux deux collèges où l'inclusion est la plus importante : B3 et B4. À présent que les jeunes nous ont communiqué ce qu'ils avaient sur le cœur, que proposent-ils eux-mêmes comme solutions pour faire progresser le système ?

9.2 Propositions d'amélioration de l'institution scolaire confiées par les élèves, à intégrer dans la synthèse éducative

243 élèves ne répondent pas à la question ou n'émettent aucun avis, tout en justifiant, dans certains cas, leur attitude par l'inefficacité d'un tel effort : « *Non en tout cas ils ne vont pas nous écouter. En tout cas ils s'en foutent [sic]* » (El.B2) ; « *Impossible* » (El.B5) ; « *Non. Il me reste trois ans et je quitte* » (El.B6) ; « *Akid la2, bel a7lém [bien sûr que non, même pas en rêve]* » (El.B6) ; « *Non puisqu'elle ne s'améliorera jamais* » (El.B6). Un autre argument est une absence de nécessité de changement : « *Non, désolé* » (El.B5) ; « *Je n'ai pas de proposition pour le moment* » (El.B6). D'autres ne se posent même pas la question : « *Non aucune, je travaille et c'est tout !* » (El.P1) ; « *Non car je le répète ils connaissent leur métier* » (El.P1). Un adolescent laisse libre cours à son imaginaire et se transpose dans un monde utopique et virtuel : « *Créer quelque chose qui peut innover. Tout ce dont on a besoin à apprendre et le verser dans nos têtes (j'ai une grande imagination)* » (El.B2). 363 collégiens font part de leur point de vue de manière constructive dont 21 se déclarent extrêmement satisfaits (7 de B2 et 5 de B5, 4 de B4, 3 de B6 et 2 de P1) :

« *Non il est très bien comme ça* » (El.P1) ; « *Non car le collège fonctionne bien* » (El.P1) ; « *Non. Ce collège est le meilleur* » (El.B2) ; « *Non, le collège est parfait, il a déjà tout* » (El.B2) ; « *Non, tout est parfait* » (El.B4) ; « *Je n'ai pas de proposition car chez nous on essaie d'améliorer tout* » (El.B4) ; « *Il fonctionne parfaitement. De rien et courage !* » (El.B4) ; « *Non, mon collège est déjà excellent !!* » (El.B5) ; « *Je n'ai aucune proposition. Le système est très bien la façon dont il est* » (El.B5) ; « *B6 est excellent* » (El.B6) ; « *Mon collège est parfait* » (El.B6). **(H3.1.4)**

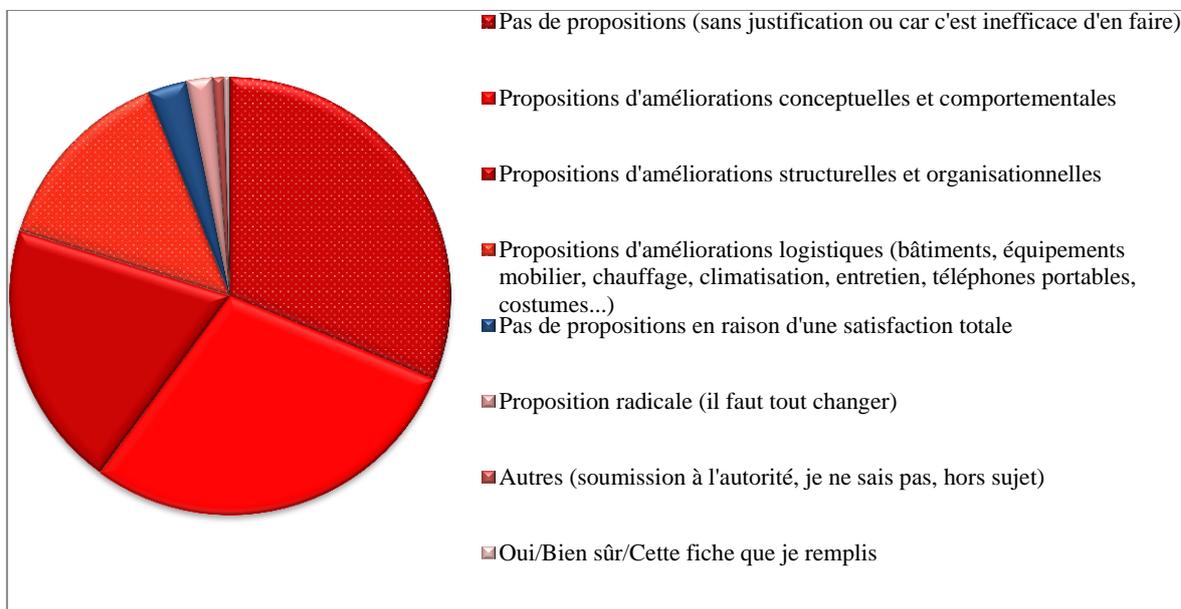


Figure 50 : Représentations des élèves sur des améliorations à proposer pour leur établissement (Q.22)

Quelques-uns, au contraire, envisagent des solutions radicales, avec plus ou moins de véhémence, tant ils se sentent mal dans l'état actuel des choses : « *Oui qu'ils ferment le collège pour de bon !* » (El.P1) ; « *Non à part le détruire* » (El.P1) ; « *Changer tout le règlement* » (El.B5) ; « *Oui, changer de système* »

(El.B6). « *Virer le CPE qui gâche ma vie de jour en jour et faire attention aux élèves qui font circuler des rumeurs en les réprimandant* » (El.P1) ; « *Changer la direction* » (El.B6) ; « *Renvoyer quelques profs* » (El.B6) ; « *Oui. L'ensemble des délégués* » (El.B6). Alors qu'un collégien a pris le système américain pour modèle, trois élèves de B3 se distinguent par la vision qu'ils ont de l'évolution du mode d'enseignement :

« *Pour améliorer le collège, il faudra améliorer le système d'éducation entier de A à Z car on y retrouve plusieurs brèches inutiles* » (El.B3) ; « *Pour améliorer le fonctionnement de mon collège, il faut que les écoles au Liban soient les mêmes à la Finlande [sic]. De plus, la présence des activités au cours d'histoire* » (El.B3) ; « *Changer le système d'éducation, on est plus au XIX^{ème} siècle. Qu'ils arrêtent de nous faire avaler les études et de nous donner beaucoup de devoirs pour nous faire plus de stress. Dans la vie, tout a changé sauf l'éducation* » (El.B3) (H2.1).

Cette dernière réflexion n'est pas sans nous rappeler l'opinion de Perrenoud (1999) lequel, pour montrer la nécessité de l'évolution de l'École et après s'être demandé si celle-ci peut « rester immobile dans des contextes sociaux mouvants », illustre ses propos par l'image d'un voyageur qui reviendrait d'une longue hibernation. Ce revenant découvrirait des transformations considérables dans l'industrie, les transports, les communications de masse ou les mœurs « mais qu'il se retrouve dans une école ne ferait à ses yeux aucun doute ! » conclut-il (Perrenoud, 1999). Bien que deux décennies aient passé depuis, cette réflexion est encore vraie aujourd'hui, en dépit de l'introduction du numérique à l'École, censé lui faire faire un grand pas en avant. Trois adolescents confient être dépassés par l'ampleur de la question : « *Oui mais j'ai pas assez de place pour tout écrire* » (El.B6) ; « *Il y a trop de choses à améliorer* » (El.B6) ; « *Il faut plus de place pour cette question* » (El.B6). Enfin, l'un d'entre eux essaie de tirer parti de la situation : « *Elles sont nombreuses mais après tout, l'école est comme elle est, je ne peux rien y faire tout seul, donc on dira rien, mais sans cette endurance et ces punitions, nous ne serons pas contents plus tard* » (El.B6). Les autres élèves proposent des changements conceptuels et comportementaux de leurs acteurs éducatifs (211 propositions) et des modifications organisationnelles de leur collège (145), incluant les horaires et des aspects ayant trait à la logistique, aux locaux, aux téléphones portables et aux costumes (104). On retrouve certaines des doléances entendues dans les focus groupe et d'autres dont les jeunes n'avaient pas eu le temps de faire part. Ainsi, à P1, sont réclamés des professeurs plus respectueux, gentils et à l'écoute, moins stricts, sévères mais justes et non partiaux, ne se laissant pas aller au favoritisme, qui « *cherchent des points dans [les] interros quand elles ne sont pas bonnes* » (El.P1), qui éliminent les « *interrogations inutiles [qui] font juste perdre du temps* » (El.P1), et prennent le temps d'expliquer aux élèves en difficulté. Il faudrait des « *cours de pédagogie pour les enseignants, changer la manière de donner des sanctions, arrêter certains cours de culture religieuse contenant des remarques sexistes et homophobes* » (El.P1). La pédagogie aiderait pour « *une meilleure manière d'apprentissage des profs envers les élèves* » (El.P1) et pour recevoir davantage d'encouragements. Par conséquent, « *aider le personnel à progresser pour qu'il puisse par la suite aider les élèves et non pas être frustrés* » (El.P1) semble indispensable.

Ainsi, la formation initiale et la formation continue du personnel encadrant apparaissent à l'ordre du jour des attentes des élèves à P1, ce dont le dispositif de synthèse devra tenir compte. De plus, l'évolution du système de sanction est espérée de la part de nombreux élèves qui demandent que soient expliquées leurs erreurs plutôt que de punir immédiatement. « *Arrêter de crier le matin et l'après-midi* » (El.P1) leur semble important de même que « *des punitions plus réfléchies et [sans que] certaines personnes s'acharnent sur les mêmes élèves* » (El.P1). A l'opposé, plus de sévérité semble utile face à des élèves perturbateurs au sein de la classe. Les collégiens apprécieraient plus de liberté, d'ouverture d'esprit, moins de pression aux examens et « *arrêter de faire une course contre la montre* » (El.P1, **H2.1.1**). Au niveau organisationnel, ils attendent des travaux de groupe, des ordinateurs pour effectuer leurs recherches, des sorties éducatives et activités extrascolaires et un aménagement du temps et de l'espace qui soient plus propice, avec « *des classes plus grandes, temps de repos plus longs pour les externes qui habitent très loin car moi, je n'ai presque jamais le temps de manger* » (El.P1, **H2.1.1**). À propos de nourriture, la cantine pose problème que ce soit pour le rapport qualité/prix, le contenu des repas « *car manger du riz pendant 2-3 jours c'est pas trop notre délire* » (El.P1), leur goût « *mieux cuire les plats* » (El.P1) ou la quantité autorisée « *pouvoir prendre du pain autant qu'on veut* » (El.P1), « *Je voudrais qu'on puisse avoir du sel* » (El.P1). Un élève propose d'instaurer des costumes plutôt que d'être aussi stricts sur la tenue vestimentaire, d'autres cherchent des solutions pour des cartables moins lourds en reprenant l'idée des casiers à l'école et « *aussi améliorer la propreté des toilettes !!!* » (El.P1) (**H2.1**).

À B2, comme dans tous les autres établissements, un changement du système en profondeur « *pour qu'il soit plus facile mais meilleur* » (El.B2) est en ligne de mire :

« *Iho ! Il y a beaucoup de choses à améliorer* » (El.B2) de sorte « *que tout le monde soit épanoui* » (El.B2) et « *faire les élèves heureux* » (El.B2). Un moyen consiste à « *imiter le système d'éducation en Amérique : faire des sorties, améliorer les activités à l'école* » (El.B2). En somme, en plus de « *ne pas punir les élèves pour rien et aider à ne plus refaire la même faute* » (El.B2), là encore, les « *profs doivent apprendre à agir avec les élèves* » (El.B2), « *être professionnels* » (El.B2), sans compter « *[qu'] il faudrait changer l'idée de rester derrière une table pour 8 heures à écouter un prof parler de choses qui ne nous serviront probablement pas beaucoup dans [... la vie des élèves]* » (El.B2) (**H2.1, H2.1.1, H2.1.2, H2.3**).

Vu la catégorie socio-économique des collégiens, les voyages font partie des suggestions, en tant qu'activités extrascolaires de même que des cours d'équitation. Les problématiques du code vestimentaire trop strict, des cartables trop lourds, de la cantine à améliorer, des bâtiments à rafraîchir, de l'espace (pour un terrain de foot et une piscine) et du temps comme commencer les cours plus tard, rallonger les journées d'une heure et ne pas donner de travail du soir ou, au contraire, « *diminuer le temps de l'école chaque jour* » (El.B2), semblent être source de tracas. À B2, la solution pour les cartables trop lourds passe par « *plus de technologie (emploi de tablettes)* » (El.B2) et un usage plus large des ordinateurs. Bien

qu'existantes, les suggestions restent mesurées, en conformité avec un climat scolaire apaisé. Les collégiens de B3, nous l'avons lu, exhortent, avant toute chose, à un changement du système éducatif de fond en comble. Il faut dire que suivre à la fois les deux programmes libanais et français tout en se conformant au modèle du système éducatif français tient de plus en plus d'une gageure. À côté de ces hautes considérations, le problème du harcèlement développé dans le focus groupe est sous-jacent : « *De plus les choses que ce milieu scolaire nous enseigne, comme avoir confiance en soi, il faut savoir écouter profondément les élèves qui en ont besoin* » (El.B3). Les adolescents préconisent une implication de tous les adultes appelés à « *avoir une relation moins professionnelle avec les élèves et [à] faire attention aux élèves pour savoir s'ils font face à des problèmes personnels ou scolaires* » (El.B3). Nous l'avons spécifié dès le départ, nous sommes attachés au développement personnel de tous les élèves, et il n'est pas question d'en oublier une partie sous prétexte qu'étant en réussite, elle n'a pas besoin d'être écoutée et accompagnée. Une adolescente nous le confirme : « *Prendre plus en considération les élèves ayant un bon niveau et qui donnent un bon rendement et ne plus les dévaloriser en raison de donner plus d'avance aux moins performants* » (El.B3).

Prêtons également une attention particulière à ce jeune qui a rempli son questionnaire avec tant de soin, mettant en avant sa douleur d'être incompris et le concluant en se référant à cette citation faussement attribuée à Einstein : « *Everybody is a genius but if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid*⁹⁵ » (El.B3). Enfin, ce n'est pas avec moins d'application que cette collégienne lance un cri d'alerte aux adultes qui, selon elle, anéantissent la jeunesse. Nous ne pouvons qu'être impressionnés par le temps qu'elle a passé, comme tant d'autres enquêtés, à rédiger les réponses aux questionnaires, signe indiscutable de leur désir de contribuer au changement :

« Les devoirs sont beaucoup et notre temps est petit. Si dans ce temps, on étudie, qu'est-ce qui reste pour le temps de famille, des amis. Un stress nous ronge au cours des devoirs et du travail à faire. Nous, élèves, nous n'avons plus de vie à cause des devoirs. C'est trop. Et en plus, les profs ne comprennent pas quelquefois la situation et on est pénalisé. Je sais qu'il faut travailler à la maison mais en une quantité limitée. Comme ça, le collège fonctionnera beaucoup mieux et les élèves donneront de meilleurs résultats. Prenez exemple sur la Finlande, permet aux enfants de vivre leur enfance, leur horaire est de 4 heures, sans devoirs à faire. Chez nous, les enfances sont détruites. Les élèves sont peut-être 20% de notre population présente mais ils sont 100% de notre population à venir. Et avec cette astuce, vous nous la détruisez !! » (El.B3) (H2.1).

Les propositions des élèves de B4 nous sont d'autant plus essentielles que nous n'avons pas eu accès aux collégiens, dans cette structure, par le focus groupe. Un laxisme vis-à-vis des adolescents trop

⁹⁵ « Tout le monde est un génie, mais si vous jugez un poisson à son habileté à grimper sur un arbre, il sera persuadé, toute sa vie, d'être stupide. »

agités pendant les cours semble les préoccuper. N'oublions pas que B4 est devenu un collège de recours pour nombre de jeunes exclus d'autres structures. Les répondants n'hésitent pas à donner des conseils à leurs enseignants : « *Il faut être très strict avec les éléments perturbateurs. Les profs doivent faire taire la classe dès le début* » (El.B4) ; « *Mon collègue est trop génial mais il faut être plus sévère envers les élèves impolis et qui ne veulent pas étudier car ils nous perdent le temps* » (El.B4) ; « *Oui j'ai une amélioration : est de il y a un comportement de l'élève qui a être discipliné [sic] en classe et pas être comme des hommes d'impolitesse* » (El.B4). Ils attendent également de leurs professeurs des « *explication améliorées* » (El.B4). En fait, les préconisations pour plus de justice et de démocratie s'étendent à l'ensemble du personnel, chef d'établissement compris, mais sans le nommer : « *Oui, quand il y a des conflits entre 2, c'est-à-dire entendre les deux, pas seulement entendre le premier et quand le second parle, on crie sur lui et prendre notre avis quand ils veulent faire de nouvelles choses (costumes etc.)* » (El.B4) (H2.1.1, H2.4). Effectivement, le nouveau costume avec une cravate est décrit comme « *compliqué* » (El.B4) et « *peu efficace* » (El.B4) car de mauvaise qualité et ne réchauffant pas en hiver. Le fait d'être aussi peu à l'aise dans sa tenue vestimentaire obligatoire pour venir à l'École agit négativement sur le sentiment d'appartenance et le développement personnel de manière générale (H2.1).

Un détail aurait pu passer pour loufoque s'il n'avait pas des répercussions directes sur la réussite scolaire. Il s'agit de la nécessité, pour les enseignants, de se concentrer (!) : « *Oui, je propose de mettre un maître pour chaque matière pour qu'elle se concentre* » (El.B4) ; « *Ajouter des maîtresses parce que une maîtresse pour 4 classes elle ne se concentre plus* » (El.B4) (H2.3). Il s'ensuit que le dispositif de synthèse qui, d'ailleurs, aura le plus grand mal à se faire accepter à B4 en raison du mode de gestion très autoritaire, devra œuvrer pour une transformation du type de management, plus d'écoute et de justice, un climat scolaire plus propice au travail des jeunes et des adultes, aussi bien dans les classes que dans l'ensemble de l'établissement tous dispositifs confondus, ainsi que la formation des enseignants aux méthodes pédagogiques et l'ensemble du personnel dans ses attitudes envers les élèves. Les collégiens de B5 ont des idées diversifiées pour faire évoluer leur institution. Ils lui proposent d'abord une « *ouverture aux suggestions (activités, propositions...)* » (El.B5). Ensuite, ils l'exhortent à leur accorder plus de liberté, à ce qu'il y ait moins de cris, à « *alléger la sévérité des surveillants* », (El.B5) pour pouvoir « *être à l'école sans [en] avoir peur* » (El.B5), à améliorer l'encadrement scolaire de façon à « *laisser l'élève être plus libre, plus à l'aise, faire quelque chose d'épanouissant pour laisser les élèves apprécier le collège* » (El.B5). En plus de l'épanouissement et du sentiment de sécurité et de bien-être, les jeunes de B5 attendent des acteurs éducatifs qu'ils les encouragent « *et leur donnent confiance en soi* » (El.B5). La formation et l'attitude de maîtres est remise en question puisqu'ils se doivent « *d'être plus motivés et comprendre les élèves* » (El.B5). De même, « *ils ont à mieux aider l'élève à progresser* » (El.B5) et à s'attacher à favoriser

la culture. Un autre souhait est de « *ne plus avoir autant de stress, d'évals, d'exams et SURTOUT diminuer le stress* » (El.B5). Dans tous les établissements, les collégiens semblent en recherche de culture et de moins de stress, ce à quoi devra veiller la synthèse éducative. La modernisation de l'École par le recours au numérique occupe 14 items. Les temps de cours et de repos et ceux réservés aux activités nécessitent des aménagements. Une demande de cours de médiation à l'intention des parents nous apporte une preuve de plus de la primauté de leur rôle et de l'impact de leurs attitudes sur leurs enfants. Effectivement la question 8p nous informe, par exemple, que les conflits intergénérationnels consécutifs aux devoirs à faire à la maison sont présents à un taux de 29% à B4, B3 et B2. L'indice est de 37% à B5, 39% à P1 et il s'élève jusqu'à 53% à B6, la pression familiale atteignant des paroxysmes difficilement gérables.

Il nous reste à nous enquérir des points de vue des adolescents de B6 où plus de 67% des 156 élèves se donnent la peine de rédiger des propositions. Contraints de tailler dans le vif, résumons en précisant que les thèmes vont d'une plus grande attention des enseignants vis-à-vis de ceux qui ont plus de mal à comprendre, à une adaptation du rythme, une diminution des devoirs « *car on ne gère pas tout* » (El.B6) et une réduction des études « *pour pouvoir respirer le week-end!!!!!!* » (El.B6), en passant par une amélioration de la qualité des explications et une augmentation et une individualisation de la remédiation. Ceci, en devenant « *plus open avec les élèves* » (El.B6), en permettant de bouger « *car 7h assis sur le même banc c'est terrible* » (El.B6), en réglant les injustices, en écoutant les jeunes et en revoyant le système de sanctions. « *Qu'ils se mettent à notre place* » (El.B6). De la sorte, ils verront qu'il faut « *arrêter de crier sur n'importe quoi, être PATIENT avec l'élève, ne pas traiter l'élève comme un objet, diminuer à fond les devoirs et éducation (se concentrer sur le fait que l'élève doit apprendre et non pas seulement réussir)* » (El.B6) mais aussi « *entendre, entendre, entendre* » (El.B6), avoir « *moins de préjugés* » (El.B6), accepter le fait « *qu'on a grandi* » (El.B6), « *être plus humains* » (El.B6) et ne pas laisser de côté les élèves motivés : « *Mieux encadrer les élèves qui présentent un intérêt dans les matières où ils excellent. Pousser les plus braves à faire mieux* » (El.B6). Suite à ce panorama dont il a fallu, par pragmatisme, se délester de plusieurs pans, et vu l'importance que prennent les sollicitations des collégiens, récapitulons ce qui, dans l'organisation même de l'institution scolaire, freine leur développement personnel pour qu'il en soit différemment, grâce au dispositif de synthèse.

9.3 Au-delà de leur complexité, l'unification des élèves et des savoirs visée par le dispositif de synthèse

« *Entendre, entendre, entendre... accepter qu'on a grandi..., être plus humains...* ». Ces revendications pourtant si légitimes semblent faire défaut au sein des collèges. En effet, l'enquête de terrain vient de nous le confirmer, l'École traditionnelle actuelle a tendance, malgré ses efforts, à considérer

l'élève tel un terrain vierge à formater de manière plus ou moins uniforme (environnement initial défavorable). Cet état s'amplifie d'autant plus qu'un ou plusieurs des aspects suivants se vérifie : 1- l'éducatif demeure disjoint de l'académique ; 2- la collégialité et la communication se montrent défaillantes. 3- le collectif prend le pas sur le particulier (nombre d'élèves élevé par classe, programme à tenir au détriment de l'individualisation des réponses aux besoins, manque de disponibilité des membres des dispositifs d'information et de commande, absence ou insuffisance de prise en compte du paradigme écologique, de la notion d'apprentissage authentique et des théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques). Dans ces circonstances, nous avons constaté que le système éducatif actuel ne laisse pas suffisamment aux jeunes une vraie possibilité de construction et de développement de leur personnalité puisque tout les enjoint à répondre à des exigences préétablies et à plaire au professeur qui leur apporte le savoir et juge l'acquisition des connaissances requises par des résultats, sous forme de notes ou d'appréciations (H2). Or, comme le justifie Dantier (2001, p.21), « l'éducation est un processus spontané qui s'opère en tout moment et en tout lieu dans la société humaine sans École [tandis que l'École se fonde sur] une clôture spatio-temporelle autour de la personne qu'elle prend pour sujet d'action. » C'est pourquoi, l'uniformisation qui appelle, de la part de l'élève, la mise à l'écart d'un savoir acquis en dehors de l'institution qui l'accueille, pour en recevoir l'enseignement à l'exclusion de tout autre, est à rejeter. De même, doit être dépassée, dans le dispositif de synthèse, la perception de l'élève, de la part de l'institution scolaire, comme s'il était une page blanche.

« *Changer le système d'éducation, on est plus au XIXème siècle. Qu'ils arrêtent de nous faire avaler les études...* ». Au sujet de la complexité des savoirs, Durkheim (1838/En ligne 2002, Partie I, Chapitre 1) explique que contrairement à l'enseignement primaire qui trouve son unité dans la personne unique qui enseigne, l'enseignement secondaire est très complexe et a besoin de réflexion afin de s'adapter aux milieux qui l'entourent (*ibid.*) En effet, en raison de l'intervention de plusieurs maîtres qui ne se préoccupent chacun que de leur propre matière, il existe une véritable division du travail pédagogique avec a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. En fait, chaque enseignant s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule (*ibid.*) (H2.1.1). Or l'unité et la cohérence sont indispensables pour former l'esprit. Donc si des enseignements hétérogènes ne se complètent pas pour former un tout, aucun « miracle » ne pourrait faire éclore une unité à partir de la diversité si rien n'a préparé cette unité. Durkheim insiste sur le fait que la vraie pédagogie consiste à former l'esprit ce qui ne se produit que peu dans la réalité. Bien souvent, on raisonne comme si tout cela allait de soi et qu'il était évident de savoir d'instinct ce que c'est que former un esprit (*ibid.*). C'est pourquoi, pour lui, il faut prendre conscience qu'un érudit n'est pas forcément un bon pédagogue. Or à quoi cela servirait-il qu'un érudit transmette des connaissances sans que celles-ci ne

soient véritablement reçues par leur destinataire (**H2.1.3**) ? Dantier (1999) va dans le même sens en soulignant l'isolement et en conséquence la non-coopération entre les enseignants (**H2.1.1**). En effet, dans l'analyse de ce sociologue, l'institution scolaire ne peut fonctionner qu'en plaçant une frontière entre le savoir qu'elle projette de dispenser et les savoirs diffus dans son environnement social. C'est pour cette raison qu'elle renforce cette frontière par des bornes internes qu'elle établit entre les disciplines scolaires. De la sorte, chacun de ces enseignants, dans ce cloisonnement interne, développe et protège un savoir qui n'appartient qu'à lui. Et c'est ainsi qu'apparaissent des savoirs distincts, distinguant les enseignants et faisant de chacun d'eux le prophète d'un savoir qui n'appartient qu'à lui (*ibid.*) (**H2.1.1**). La situation à P1 en est un exemple percutant. Dantier met ainsi en avant la conception de Fichte (1967) sur la nécessaire correspondance entre unité du savoir et unité du sujet pour dévoiler combien la didactique scolaire, avec sa façon de faire apprendre des savoirs séparés et ainsi spécialisés (mathématiques, littérature, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre...) va à l'encontre de la condition essentielle à la constitution du sujet dans la nature humaine, en fragmentant tout le savoir enseigné en secteurs particuliers, de la sorte empêchant l'être humain de s'unifier en un tout cohérent (Entretien personnel, mai 2015).

Par suite, à l'opposé d'une conception segmentée consécutive à la division actuelle des dispositifs d'éducation et d'enseignement qui, non seulement, fractionne l'élève en deux parties (l'une éduquée et l'autre enseignée) mais morcelle également les savoirs en matières artificiellement autonomes, de Rosnay, Morin, Bernoux, La Gardanderie, Montessori et Freinet, aussi bien que l'école de Palo Alto défendent les interactions, la communication, l'unification et la transdisciplinarité (**H1.10**). Laissons-nous convaincre par leur logique pour la mettre en pratique, sans omettre de tenir compte des réserves émises par certains professeurs interviewés, quant aux risques de manque d'approfondissement des enseignements qui pourraient en résulter. Pour définir ce qu'il attend d'une éducation systémique globale, de Rosnay (1975/2004) identifie quatre composantes fondamentales dans la nature humaine et professe qu'une éducation systémique doit en tenir compte. Il s'agit des dimensions : « biologique (dont l'unité est l'organisme), intellectuelle et comportementale (dont l'unité est la personne), sociale et relationnelle (dont l'unité est le citoyen) et symbolique (dont l'unité est l'être) » (de Rosnay, 1975/2014, p. 298). Ce scientifique attend également de l'éducation globale qu'elle se préoccupe de développer nos deux cerveaux à propos desquels les recherches ont fait apparaître des différences fonctionnelles notables : le cerveau gauche, outil d'analyse et de précision et siège de la pensée rationnelle, largement sollicité par les méthodes traditionnelles et le cerveau droit, organe d'intégration, de synthèse et de la pensée intuitive, défavorisé par l'éducation classique. Ainsi, apparaissent, selon de Rosnay, les limites de l'enseignement traditionnel avec 1- ses bases qu'il faut maîtriser, 2- les matières à assimiler pour détenir un savoir minimum, 3- le programme à respecter (et tout ce qui n'est pas au programme n'a pas la moindre valeur

éducative, *ibid.*), 4- la durée des cours, 5- l'égalité qui veut que chacun reçoive la même quantité de cours dans un temps déterminé (« tant pis pour les plus lents, tant pis pour les plus rapides »), 6- les filières, « processus de distillation fractionnée » et 7- l'examen, « rite initiatique » en échange d'un diplôme (*ibid.*, pp. 293-294). C'est pourquoi, d'après lui, seule une « éducation systémique » est capable de dépasser les clivages actuels et d'aboutir à une « révolution pédagogique » (*ibid.*, p. 294), parvenant à « définir les grands axes de l'éducation [...] pour affronter le XXIème siècle (*ibid.*, p. 292). » De plus, de Rosnay fait valoir l'émergence de nouvelles valeurs compatibles avec une « vision globale » qui substitue le systémique à l'analytique. Ces valeurs, relatives à l'autorité, au travail, aux rapports humains et au projet de société défendent le « rayonnement » (nous emploierons le terme d'épanouissement), la participation, l'ouverture, les critiques, la coopération, la création et le mérite collectif, la logique d'associations, la communauté d'intérêt ou le respect des autres (*ibid.*, pp. 273-292). En conséquent, l'approche systémique se positionne comme un complément indispensable de l'approche traditionnelle en la simplifiant et en l'enrichissant car « en reliant les faits dans un ensemble cohérent, [elle] crée un cadre de référence, susceptible de faciliter l'acquisition des connaissances par les méthodes classiques » (*ibid.*, p. 296). Autant de principes qu'a, à l'esprit, l'idéaltype du dispositif de synthèse (**H3.1.4**).

Morin (1999) et La Garanderie (2005, 2011, 2013) adoptent le même angle de vue sur la complexité et la globalisation. Morin (1999, p. 39) voit en l'être humain un cosmos qui porte à l'intérieur de lui-même les mondes physique, chimique et biologique, en même temps qu'il en est séparé par sa pensée, sa culture et sa conscience. Ce directeur émérite au CNRS attend d'une éducation qu'elle produise une « tête bien faite », capable de pensée « écologisante » dans le sens où elle soit apte à contextualiser tout événement, information ou connaissance dans son environnement (*ibid.* p.27), à mettre fin à la disjonction entre les cultures humaniste et scientifique, et à répondre aux défis « de la globalité et de la complexité dans la vie quotidienne, sociale, politique, nationale et mondiale » (*ibid.*, p. 36). De la sorte, Morin nous incite à prendre pour point de départ le principe de Pascal selon lequel la connaissance des parties dépend de la connaissance du tout et inversement, puis à le dépasser 1- en reconnaissant et traitant les phénomènes multidimensionnels plutôt que de les « isoler de façon mutilante », 2- en reconnaissant et traitant des réalités pouvant être à la fois solidaires et conflictuelles, 3- en respectant le divers tout en reconnaissant l'un (*ibid.*, pp. 100-101). La synthèse de l'élève ainsi que celle des enseignements telle que cherchera à la pratiquer le dispositif de synthèse n'en est que plus confortée. Quant à La Garanderie (2011, pp. 35-48), il professe que la relation pédagogique est le premier instrument d'apprentissage « au sens méthodologique du mot » (*ibid.*, p.47)⁹⁶, voire même, il ne peut exister de compréhension sans relation. Ce philosophe

⁹⁶ Le second étant la mémoire, le troisième, l'attention.

distingue la pédagogie classique qui met l'accent sur la répartition des disciplines, devoirs, examens, maîtres, élèves... et la pédagogie des liens qu'il préconise, celle qui insiste sur les liaisons et fait découvrir aux élèves leurs propres ressources d'apprentissage (*ibid.*, p.72). Plutôt que de mettre d'un côté la psychologie de l'élève, ses capacités et ses limites et de l'autre, la pédagogie du programme avec ses exigences propres, La Garanderie (2011) promeut une psychopédagogie de l'entraide entre les élèves, par l'intermédiaire de groupes de travail, une pédagogie de la « coopération active » (*ibid.*, p. 50). La coopération entre tous les membres de la communauté éducative, donc entre les élèves, est aux fondements de la synthèse éducative.

L'entraide et les groupes de travail de même que le développement personnel et la complexité et la singularité des élèves font également partie des principes incontournables de Freinet (1921/2016) et de Montessori (1936/2016). Ces pédagogues soulignent que la rigidité de l'école peut étouffer l'imagination et réduire les centres d'intérêt et capacités. C'est pourquoi Freinet prône la prise en compte de la personnalité de l'enfant et insiste sur l'utilité de trouver du sens aux enseignements : « si nous voulons la vie, l'action et non la théorie, il nous faut plus de tolérance, plus de compréhension de la complexité des situations » écrit-il en 1921 (Freinet, 2016, p.30). Il rajoute que l'école n'est pas le lieu où on apprend « telles ou telles choses d'un programme défini » mais qu'elle doit offrir l'apprentissage de la vie (*ibid.*, p. 34). Comme Freinet, Montessori (citée par Viaud, 2008, p. 26) affirme que l'enfant est la priorité du système éducatif et la finalité de l'éducation est de former des êtres épanouis, libres, équilibrés et autonomes, capables de se prendre en charge et de développer leur intériorité. Elle croit en l'éducabilité de tout enfant, et considère, en tant que médecin que, si biologiquement, il existe un déterminisme fondamental dans la personnalité de l'enfant, seul le potentiel est fixé et l'éducation peut parfaire et guider l'individu afin qu'il se développe selon un plan qui lui est propre. Il s'agit de créer un environnement calme et propice aux apprentissages et à la concentration, et les échanges qu'ont les enseignants avec leurs élèves sont empreints de calme et de respect. Freinet critique sa consœur et lui reproche de ne pas envisager l'enfant dans sa complexité mais d'en faire l'objet d'une « éducation systématique qui limite le tâtonnement à un certain nombre d'activités bien définies, préparées et prévues à l'avance par l'éducateur » (cité par Viaud, 2008, p.111). Complexité, singularité, épanouissement, équilibre, autonomie, éducabilité, calme et respect s'avèrent, une fois de plus, des principes fondamentaux d'une synthèse éducative (**H3.1.4**).

Toujours dans l'idée de renforcer le primat d'une approche systémique des apprentissages, jumelant interactions entre les acteurs éducatifs et les élèves d'une part, et entre les savoirs, d'autre part, référons-nous à l'école de Palo Alto, courant de pensée fortement inspiré de la cybernétique, qui a émergé

dans les années 1950, et insiste sur les interactions interindividuelles et avec l'environnement. Cette unité de recherche s'est construite à partir de travaux de chercheurs de compétences et d'horizons divers autour de Bateson, scientifique atypique dont l'itinéraire pluridisciplinaire «(allant de l'anthropologie à la psychiatrie en passant par la zoologie et les sciences de la communication) », sa capacité à rapprocher les sciences, et à construire des modèles, « ont fait de lui l'inspirateur et le pivot de cette nouvelle approche » (Picard et Marc, 2013, p. 3)⁹⁷. En accordant une importance majeure à la communication entre l'individu et l'environnement, ce courant de pensée établit que « tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communications qui s'impliquent mutuellement » (*idem*). Il s'ensuit que l'interactionnisme est un modèle où l'acquis prend le pas sur l'inné, les normes sociales et les structures scolaires entrant bien en compte dans le comportement des individus, sans pour autant exclure les déterminismes individuels » (Bernoux, 1985/2014, p.37, **H3.1.4**). Pour Rogers, (1969/2013), la relation interpersonnelle (dont le vecteur, insistons-y, n'est autre que la communication), est un « facilitateur d'apprentissage ». Elle permet de « libérer la curiosité intellectuelle des gens. » Le psychologue explique que « le professeur est pour ses élèves une personne et non l'incarnation impersonnelle des exigences du programme ni le tube stérile à travers lequel la science est transmise de génération en génération » (Rogers, 1969/2013, pp.157 à 160). Nous entrevoyons aisément le champ d'influence de ces propos dans l'institution scolaire où pareille prise de conscience transforme le regard des acteurs éducatifs sur les élèves, les encourageant aussi bien à interagir avec eux qu'à promouvoir l'interdisciplinarité. Toutes ces conceptions s'accordent, à l'instar d'une synthèse éducative, pour pousser vers davantage de reconnaissance de complexité, d'interactions, d'ouverture vers l'environnement et moins de fragmentation à tous les niveaux.

Aujourd'hui, l'Éducation nationale est consciente de l'importance du décloisonnement. Nous verrons dans le chapitre qui suit que la chef d'établissement de B2 parle de relation pédagogique indispensable à condition qu'elle soit suivie de libération. Le Vice-recteur de B6 et des enquêtés de B1 et B2 y trouvent un intérêt et accordent de l'importance aux décloisonnements. Selon les textes, après l'enseignement de « l'histoire des arts » à l'école primaire et au collège, les Travaux Personnels Encadrés [TPE] ont fait leur entrée en classe de première en 2003. À la rentrée 2016, ce sont les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires [EPI] qui ont cours au collège (La Réforme du Collège 2016 en clair, 17 mai 2015). Cependant, la suite de notre investigation le relèvera, ces nouvelles habitudes ne sont pas faciles à mettre en place et la coopération entre les acteurs éducatifs ne se fait pas d'une façon très naturelle. Nous

⁹⁷ Entre autres orientée vers la psychiatrie, en particulier dans le traitement de la schizophrénie et vers la psychothérapie qu'elle révolutionne en ne prenant plus l'individu isolément mais au sein de son système environnemental, l'école de Palo Alto est à la source des thérapies familiales et d'études sur le monde du travail et la sociologie des organisations.

nous apercevrons des écarts dans les conceptions relatives à cet aspect, non seulement d'un collège à l'autre, mais au sein d'une même structure. Raison de plus d'avoir recours au dispositif de synthèse dans l'organigramme des établissements scolaires et de l'ouvrir à des intervenants motivés, aux profils non conformistes.

Récapitulons. Les jeunes nous ont fait part de l'impératif d'être considérés par l'École dans leur globalité (chap.6). Ils nous ont renseignés sur le fonctionnement de leurs institutions et la capacité de celles-ci à les aider dans leur réussite scolaire, à les soutenir aux niveaux motivation, confiance en soi, épanouissement et à faire naître un fort sentiment d'appartenance (chap.7). Ils nous ont communiqué leurs représentations sur les corps de la vie scolaire et des enseignements et nous ont informés sur leurs doléances face aux attitudes des acteurs éducatifs, dont plus précisément ceux des dispositifs d'instruction et d'éducation (chap.8). Ils nous ont indiqué qu'ils attribuaient des fonctions communes d'encadrement à différentes structures de leur collège (vie scolaire, vie académique, direction, services complémentaires) et qu'un certain nombre d'entre eux éprouvait le besoin de se confier au sein même de l'école ou d'être aidé à résoudre des problèmes personnels ou scolaires. Néanmoins, selon leurs représentations, les établissements montrent des aptitudes diverses à répondre à ce genre de besoin. En effet, 32% à 54% des collégiens ne se sentent pas encadrés par d'autres membres que la vie scolaire et les enseignants. Pour les autres adolescents qui ont répondu à la question, les services complémentaires représentent de 26% et 55% des items des « autres encadrants » dans deux des six établissements et de 76% à 83% dans les quatre autres. De même, une présence efficace de membres de la direction auprès des élèves est relevée dans 14% des items d'une des organisations. Les tâches qui sont alors attribuées à cette catégorie d'acteurs éducatifs sont relatives, dans 81% à 100% des cas, à l'aide, au rôle de guide, à la réalisation de projets et à l'augmentation de la confiance en soi. Il semble donc très intéressant de tous les intégrer pleinement dans le dispositif de synthèse. La même proportion de 32% à 54% des adolescents disent ne pas se confier à un adulte de leur collège, même en cas de besoin, soit par choix personnel, soit par manque de confiance en l'autre. Ce dernier argument donne à réfléchir. De 10% à 36% s'épanchent auprès de la vie scolaire où les surveillants s'avèrent des confidentiels de choix. Quels que soient les confidentiels, les compétences professionnelles des adultes concernés n'obtiennent que 4% des items qui encouragent les élèves à partager ses soucis. L'humour (6%), la capacité à conseiller et à guider (45%) et la relation interpersonnelle établie avec une personne de confiance, optimiste, capable de comprendre et d'être proche des élèves (45%) rassurent les élèves et les poussent à se tourner vers l'adulte pour se faire aider. Nous veillerons à mettre en avant et à promouvoir ces qualités dans le dispositif de synthèse tout en ne dénigrant pas le professionnalisme, bien entendu. En outre, de 10% à 36% des collégiens ne se sentent pas

aidés, au collège, en cas de problème personnel ou de difficultés scolaires. C'est à eux comme à tous les autres que s'adressera la nouvelle entité, sans discrimination.

Rappelons aussi qu'une fois révélés les points forts et les manquements de leurs diverses institutions, les élèves ont proposé des améliorations du système éducatif réparties en améliorations conceptuelles et comportementales (29% des items), structurelles et organisationnelles (20% des items) ou logistiques (14% des items). 3% se sont déclarés pleinement satisfaits, quelques-uns ont remis en question tout le système éducatif, le jugeant nuisible à leur développement personnel et même à leur équilibre psychique et 31% n'ont pas effectué la moindre suggestion. Nous ne pouvons rester insensibles à cet état des choses et notre dispositif de synthèse se donne pour objectif d'augmenter la satisfaction de ces jeunes vis-à-vis de leur École afin que s'accroisse leur épanouissement et leur investissement pour réussir. D'ores et déjà, en réponse à l'implication des adolescents dans notre recherche et au fur et à mesure du dépouillement des résultats, nous avons proposé des premiers moyens, parmi l'existant, pour réduire les incomplétudes et accroître les bénéfices de l'institution scolaire. Il s'est avéré que la connaissance de paradigmes dit pédagogiques et de théories de l'apprentissage, associée à celles de la pensée complexe, du paradigme écologique, des théories des intelligences multiples et celles des profils pédagogiques, rendait de plus en plus indissociables tous les dispositifs de l'École. C'est pourquoi leur fusion constituera-t-elle un catalyseur pour aller dans le sens d'une éducation unitaire, rendant l'institution scolaire à la fois plus équitable et plus efficace avec l'ensemble de ses « usagers ». La synthèse est d'autant plus indispensable que, comme nous l'avons vu, l'unité et la cohérence sont une assise requise dans la formation de l'esprit. C'est la condition première non seulement de l'unification de l'élève éduqué et de l'élève enseigné mais également de celle des savoirs qui prendront sens grâce aux interactions et à la communication.

Face à tant de potentialités au sein des collèges mais aussi à tant de manques, et vu l'état de réussite scolaire conjointe au développement personnel disparate d'une institution à l'autre, voire au sein d'une même structure, dans quelle mesure les établissements scolaires se montreront-ils aptes à évoluer ? Les ultimes analyses des représentations des collégiens sur la capacité de leur établissement à œuvrer de manière plurielle et collégiale pour les aider à progresser et à se développer, additionnés aux précédents résultats, ont permis d'ébaucher une classification des institutions par rapport à leur proximité de l'idéaltype du dispositif de synthèse. Il ressort de l'ensemble de cette première partie de l'étude empirique que, talonné par B3 et B5, B2 se détache comme se rapprochant le plus de cet idéaltype (malgré l'absence remarquée de psychologue) tandis que P1, B4 et B6 s'en éloignent. Nous allons à présent prendre connaissance des représentations des acteurs éducatifs. Le regard des adultes nuancera-t-il, ou même bouleversera-t-il cette hiérarchie ?

CHAPITRE 10

SELON LES COLLÈGES, UNE INÉGALE APTITUDE

DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

À ADHÉRER À UN DISPOSITIF DE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

Tout au long de l'exploration, nous n'avons pas manqué de mettre en relation les résultats des représentations des élèves avec les hypothèses à tester. Cependant, pour être complète et systématique, l'étude du terrain attend encore, d'une part, le regard des chefs d'établissement et des autres acteurs éducatifs sur leurs propres pratiques et sur les rouages de leurs institutions et, d'autre part, une investigation plus poussée pour comprendre les relations entre les représentations des élèves et les conceptions et pratiques de leurs encadrants. De plus, le fonctionnement de P2, P3, P4, B1, B7 et B8 n'a pas encore été traité, que ce soit parce que ces structures nous ont partiellement ou totalement fermé leurs portes (B1 et B7) ou parce que nous avons délibérément choisi de ne les aborder que de manière périphérique et synthétique, en complément de l'investigation. C'est donc le moment de les intégrer à la recherche.

L'objectif de ce chapitre 10 est aussi de tester l'hypothèse **H3.2** sur la recevabilité du dispositif de synthèse, en France et au Liban. Pourquoi traiter à part les entretiens avec les chefs d'établissement ?

- 1- D'abord, parce qu'ils nous fournissent des informations sur la façon dont ils organisent leur collège et sur la manière dont ils conçoivent les relations vie scolaire et enseignements.
- 2- Ensuite, parce que depuis leur position, ils peuvent nous renseigner sur leur conception du rôle d'un établissement scolaire, sur leurs représentations de l'acte éducatif et sur les points forts ou les faiblesses des pratiques des membres de la vie scolaire et des enseignements.
- 3- Enfin, parce qu'ils constituent le sésame de la naissance du dispositif de synthèse au sein de l'institution scolaire. C'est pourquoi il nous faut mesurer le degré de leur sensibilité au changement et l'étendue de leur marge de manœuvre, sur le terrain. À cet effet, nous leur avons consacré la variable V2, intitulée « autonomie des chefs d'établissement » dont nous avons précédemment détaillé les sous-variables (p. 109). Nous avons déjà relevé, dans la Partie I - cadre théorique -, des premiers présages d'autonomie des collèges : 1- polymorphisme diachronique de l'École et multiplicité des finalités du système éducatif et des institutions scolaires. 2- Changements de paradigmes. 3- Textes de loi favorables à une évolution du dispositif de la vie scolaire. 4- Zones d'incertitude, dans ces textes, à exploiter. 5- Projets d'établissement qui accordent aux structures la possibilité d'avoir leurs propres spécificités. Le moment est venu de montrer empiriquement que la diversité des indicateurs relatifs à V2 confirme le pouvoir décisionnel des chefs d'établissements et établit que le fonctionnement des collèges a un impact direct sur le ressenti des élèves. Pour cela, nous soulignerons : 1- l'accueil réservé à la recherche en Sciences de l'éducation. À rappeler que nous considérons tout dysfonctionnement dans l'enquête et toute absence de donnée, comme étant autant de données à part entière, puisque révélant des facettes de l'établissement, en lien étroit avec notre thème. 2- La diversité des modes de management. 3- La diversité des organigrammes et projets d'établissement. 4- La diversité des priorités et finalités des établissements. 5- La diversité des choix des acteurs éducatifs. 6- La diversité de l'organisation des dispositifs d'enseignement et d'éducation. 7- La richesse des définitions et dénominations de la vie scolaire et de ses

acteurs, cet indicateur allant dans le sens de l'élargissement de ce dispositif. En conséquence : 1- Des informations telles que le déroulement de l'enquête, la taille de l'établissement, le nombre d'élèves par classe, la qualité des personnes enquêtées qui, dans d'autres circonstances auraient dû figurer dans la méthodologie de la recherche, trouvent, dans notre cas, toute leur place dans les résultats. 2- Un lien de cause à effet entre l'accueil qui nous a été réservé et l'adéquation des données récoltées avec les critères scientifiques de notre étude sera mis en évidence. Complémentairement, le chapitre 11 nous informera des opinions et pratiques des autres adultes de la communauté éducative (**H1 et H2**). Nous serons alors en mesure de classer les organisations par rapport à leur proximité de l'idéaltype recherché et de vérifier l'hypothèse **H3.1.4**. Restera à offrir, en toute connaissance de cause et le cas échéant, des pistes adaptées à la conduite du changement (chap.12). L'ultime chapitre présentera le modèle intégrateur (donc le dispositif de synthèse) que nous préconisons. Débutons cette section par la description de l'enquête.

10.1 Une enquête perturbante et perturbée entre facilitation, obstruction, motivation et démobilisation, présage de l'aptitude des collèges à évoluer

Si la quasi-totalité des adolescents s'est appliquée à participer activement à la prospection, il n'en a pas été de même pour l'ensemble des adultes encadrants : il fallait s'y attendre, une telle thématique peut spontanément susciter des réserves et des interrogations, pouvant aller jusqu'à la suspicion et au rejet. Notre problématique a d'autant moins dérogé à la règle qu'elle vise, au Liban, des établissements homologués partenaires devant rendre des comptes à des instances françaises, dont l'AEFE, et qu'elle touche, en France, aux fondements de l'organisation de l'institution scolaire pour ce qui est des connexions entre l'éducatif et l'académique. L'explicitation des facteurs corrélatant l'état des résultats et celui de la structuration même des collèges, débute par l'interprétation des tableaux 21 et 22 qui regroupent des informations pratiques du déroulement de l'enquête et font pleinement partie des résultats. L'intégralité de ces tableaux qui s'étendent sur six pages est consultable en annexes (pp.25 à 30). Des écarts notables dans l'attitude et la personnalité des chefs d'établissement et leur mode de gestion ressortent (tableau 22). Une mise en relation entre ces facteurs et la quantité, voire la qualité des données consignées dans le tableau 23, met en exergue leurs interférences (**H1.10, H2.5, H3.1.4**). En quoi ces informations nous sont-elles prioritaires ? En ce qu'elles vont participer à la compréhension des écarts de ressenti relevés chez les élèves, dans les chapitres 6 à 9. En effet, la réelle volonté de s'engager ou, au contraire, la réticence, voire la désinvolture des chefs d'établissement ont un retentissement direct sur de possibles remises en question ultérieures (I-2.2-1 à I-2.2-8, **H1.10, H2.5**). En outre, leurs mentalités et dispositions vis-à-vis de l'exploration de leurs institutions se communiquent automatiquement à la personne-relais qu'ils chargent d'organiser l'enquête, soit en la motivant (I-3.5-1 ; **H1.10**), soit en la freinant (CI-3.5-1, **H2.5**), avec pour corollaire le degré de complétude des résultats. Ainsi, une lecture verticale indique que les disparités d'ouverture à la recherche vont dans le même sens que le taux des informations obtenues.

Tableau 22 : Extrait du calendrier d'accès aux établissements et commentaires du déroulement de l'enquête de terrain (hors pré-enquête)⁹⁸

Codage Collège	Dates observations directes Dates administration et retrait questionnaires	Responsable organisation de l'enquête	État d'implication du responsable chargé de l'organisation de l'enquête	Commentaires accès au collège, circonstances et état de facilitation ou d'obstruction de l'enquête
B1	Observation et entretiens uniquement le 5/12/16 Questionnaires censés être administrés le 5/12/16 mais refusés	Aucune délégation : la Supérieure garde la main	Accueil caractérisé par amabilité de façade avec fermeté doublée de condescendance. La directrice se positionne en exemple à suivre. Ne manifeste aucun intérêt pour notre recherche. Met en cause le choix du terrain. Sensation de dénigrement.	Observation originellement prévue les 5, 6 et 7/12/16. Écourtée le jour même du début de l'enquête en raison de l'obstruction par la Chef d'établissement. Difficiles échanges préalables par mail et refus initial total de l'enquête. Motif invoqué : trop de sollicitations de la part d'étudiants universitaires. Puis, acceptation partielle car : 1- car l'enquêtrice a été recommandée par religieuses de la congrégation connaissant sa famille ou apparentées à sa famille et 2- la mère de l'enquêtrice est une ancienne élève de l'établissement. Tous les entretiens se passent dans le bureau de la directrice et en sa présence. Refus de l'enregistrement, des entretiens individuels avec les adultes de la communauté éducative, du focus groupe élèves, des questionnaires. Prise de notes sur le vif. Coopération des autres acteurs éducatifs mais toujours sous l'autorité de la directrice. Enquête avec facteurs de stress très importants de bout en bout.
B2	Observation et entretiens : 23 au 26/02/16 et 14/11/16 Questionnaires : 14/11/16- Fin janvier 2017	Directeur adjoint	Accueil favorable de la part de la Chef d'établissement et de son adjoint. Grande écoute des attentes et besoins de l'enquêtrice et adhésion à presque toutes les exigences scientifiques de la recherche. Préparation très rigoureuse de l'enquête.	Accès à la directrice pour entretien et questionnaire sans aucun souci. Enquête facilitée par la directrice et le directeur adjoint. Très organisée. Local à disposition pour assurer la confidentialité. Accès à l'ensemble des acteurs éducatifs de l'établissement qui se montrent très disponibles et coopératifs aussi bien pour les entretiens que pour les questionnaires. Rendus des questionnaires des acteurs éducatifs équilibrés dans leur diversité et leur quantité, sans avoir besoin de relances. Questionnaire des parents accepté, mais sans dépasser les 18 au total, à raison de trois parents par classe avec respect des critères demandés. Un seul facteur de stress : le peu de réponses des parents.

Tableau 23 : Extrait des entretiens effectivement effectués, des réponses aux questionnaires effectivement reçues et des comptes rendus d'entretiens rédigés⁹⁹

Code collège	Chef d'établissement	Personnel de direction	Enseignants et coordonnateurs	Membres vie scolaire	Services complémentaires	Services administratifs	Élèves	Parents	Total E	Total Q reçus	Total CRE	Total enquêtés/ réponses
B1	CRE	CRE (pour 4 responsables)			0	CRE pour assistante administrative	0	1 E à distance, hors collège	1 E Avec un parent de 3 anciens élèves	0	1 CRE : réponses de 6 enquêtés	7 : 6 + 1 E hors collège
B2	1 E 1 Q	4/4 4 E 4 Q	10 E 13 Q (sur un total de 24 enseignants)	1 E 0 Q	1 E 1 Q	1 E 4 Q	2 visites de classes dont 1 avec interview + 133 Q	2 E (parents en poste au collège) 5 Q	19 E : 18 E individuels + 2 visites de classes +1 focus groupe	161 Q : 28 Q adultes, 133 Q élèves	0	180 + 2 visites de classes

⁹⁸ Intégralité du tableau 22, en annexes, p.25.

⁹⁹ Intégralité du tableau 23, en annexes, p.28. Dans ce tableau, « E » est mis pour entretien, « Q » pour questionnaire et « CRE » pour compte-rendu d'entretiens.

Persévérons dans l'étude des tableaux. Un autre facteur d'incitation à collaborer ou, à l'inverse, à se rétracter, provient de mon statut : qui plus qu'une doctorante vivant à Paris risque d'être assimilée à une inspectrice ou à une inquisitrice mandatée par la hiérarchie interne ou même à une simple chercheuse capable de délation ? (indicateurs de V-2.2, **H2.5**). Ces deux dernières préoccupations, à mettre en lien avec le mode de management, s'avèrent également valables dans l'Hexagone où le personnel OGE¹⁰⁰ dépend directement du chef d'établissement¹⁰¹ et peut craindre de lui déplaire en cas de remontées négatives, tandis que les enseignants y jouissent d'une plus grande autonomie par rapport à lui. Remarquons aussi que leur indépendance rend les professeurs, en France, moins enclins à se plier à des contraintes non obligatoires, aussi divergentes que de prendre part à une étude de terrain (I-2.2-8) ou perdre de leur sacro-sainte liberté au sein de leurs classes, pour gagner en collégialité et en coordination (V-1.2-3, **H2.5**). Pour d'autres, l'absence d'entrain a pour source la non-appartenance de la chercheuse au corps enseignant : ce phénomène a été constaté uniquement à P1, lors de l'observation participante et au moment d'y administrer les questionnaires ou de solliciter des entretiens supplémentaires. Le désengagement des seuls enseignants y reflétait, indirectement, le regard porté sur le dispositif de la vie scolaire (I-1.2.3-3, **H2.2.1**). Même tranquillement installés en salle des professeurs, ceux-ci refusaient, avec nonchalance, de contribuer à l'enquête quels que soient nos arguments.

Par ailleurs, la fatigue, le surmenage ou le manque de disponibilité, amènent des enseignants à ménager le peu d'énergie qui leur reste, en prenant du repos au lieu de s'investir, même pour une durée très limitée, dans une recherche. Or, on sait le retentissement de ces facteurs sur leurs pratiques au sein de la classe (I-1.2.1-1, I-1.2.2-1) et leurs confidences dans ce sens confirmeront ce problème crucial (chap.11). Rien d'étonnant à avoir retrouvé la fatigue des professeurs parmi les items des élèves. D'autres entraves résident dans des failles au niveau de la transmission des informations (I-1.2.4-2, **H2.5**), tant dans la forme que dans le fond : un enseignant parisien a catégoriquement refusé de se présenter à l'entretien prévu parce qu'il a considéré que le CPE, en adressant un mail collectif, forçait la main aux professeurs, sans leur demander leur avis. Aucune considération, ni du domaine de la raison ni de celui de l'affect, n'a réussi à le convaincre ou persuader. Un autre, à B3, noyé par d'autres occupations que l'enseignement, n'avait pas ouvert la messagerie interne du collège depuis plusieurs jours mais est arrivé, essoufflé, aussitôt qu'il a pris connaissance du programme. Il peut également se produire que le manque de bonne volonté

¹⁰⁰ OGE^C : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique, association loi 1901, support juridique des établissements de l'enseignement privé catholique sous contrat. Le personnel dit OGE^C est partiellement payé par cet organisme et est propre à chaque établissement, en fonction de décisions du conseil d'administration et du chef d'établissement.

¹⁰¹ Rappelons qu'un code pour les acteurs éducatifs a été établi : ChE (Chef d'établissement), CPE (responsable de vie scolaire), Dir (personnel de direction), EnCoo (enseignant coordinateur), En (enseignant), VS (membre de la vie scolaire), El (élève), Par (parent), CoE (autre membre de la communauté éducative).

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

soit « intéressé » : « *Et elle, qu'est-ce qu'elle va me donner en contrepartie ?* » (EnP1) a-t-il été répondu à une responsable de l'accueil, à Paris, qui poussait un professeur à remplir un questionnaire, face au désespoir qui me guettait à certains moments. Par suite, le comportement face au chercheur contribue à informer indirectement sur la mécanique des structures visitées, notamment sur les indicateurs aussi variés que le degré d'implication de ses acteurs, le niveau de leur soumission à l'autorité, leurs rapports psycho-affectifs entre eux et leur sentiment d'appartenance. En bref, nous avons été bien reçue par les instances dirigeantes à B2, B3, B5, B6, P1, P2 et P3 (**H1.10**). À P4, la question ne se pose pas, puisque nous avons juste interviewé un enseignant sans demander d'observation directe. À B8, l'accueil a été plutôt favorable quoique sceptique, mais les conditions de travail des acteurs éducatifs se sont avérées déplorable (**H2**). B1 et B7 se sont illustrés par leur herméticité (**H2.5**). En tout état de cause, à quelque niveau que se situent les manquements, selon le principe de la complexité, toutes les variables se tiennent la main. Il s'ensuit qu'un fonctionnement sain va, en principe, de pair avec une étude de terrain fructueuse et non perturbante pour le chercheur. C'est pourquoi les collèges où l'enquête a été particulièrement douloureuse ou révélatrice de défaillances trop flagrantes ne peuvent, *de facto*, pas faire partie de ceux qui se rapprochent le plus de l'idéaltype du dispositif de synthèse. Il s'ensuit que, B1 où l'enquête a été dénaturée au dernier instant, B7 où elle a été rejetée en bloc, B4 d'où nous avons été quasiment congédiée sans avoir pu compléter nos recherches et B8, où les deux responsables des pôles éducatif et académique ont des points de vue en totale discordance sont les établissements qui ont le plus besoin d'un dispositif de synthèse. C'est également là qu'il sera le plus compliqué de le mettre en place, vu que leurs décideurs ont tourné le dos à la recherche.

Allons plus loin. En adéquation avec l'hypothèse **H2.5**, au collège B1, aucun acteur éducatif n'est délégué pour organiser l'enquête, toute décision restant entre les mains de la Supérieure (I-2.6-2). En revanche, c'est le directeur adjoint (I-2.2-2, **H1.10**) qui se charge, à B2, de la préparation de la visite de l'établissement et il se préoccupe de répondre au moindre critère demandé : prorata du genre des enseignants, diversité des matières enseignées, degré d'ancienneté et diversité des conceptions et pratiques. Ajoutons qu'avoir été spontanément invitée par un enseignant, dans sa classe, en plus de la visite de classe déjà programmée, sans avoir à effectuer de nombreuses démarches, va dans le sens d'un management participatif (I-2.6-1). Et il en est de même pour la liberté de ton des acteurs éducatifs et des élèves avec qui nous nous sommes entretenue et pour leur implication supérieure à la moyenne dans les réponses aux questionnaires, sans qu'il ait été besoin de les relancer. En fait, la seule difficulté à laquelle nous avons été confrontée, dans B2, est relative au questionnaire des parents. Le directeur adjoint a demandé d'en réduire le nombre à 18, en promettant de les adresser à un échantillon représentatif. Son souci était d'obtenir l'aval des élèves concernés et non celui de la ChE qui était, d'emblée, acquis. Également à l'opposé de B1, à B2, la ChE et les quatre personnels de direction ont tous répondu présents, aussi bien pour les entretiens que

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

pour les questionnaires, et respectivement 10 et 13 enseignants correspondant strictement aux critères requis ont coopéré aux entretiens et questionnaires (V-2.2). L'hypothèse **H1.10** se vérifie pareillement pour la participation des membres de la vie scolaire et des membres des services complémentaires et administratifs. L'accès aux élèves n'a posé aucun problème tant pour le focus groupe que pour les questionnaires, ce qui nous a permis d'être en possession, au total, de 180 réponses de qualité, ce qui est beaucoup pour une petite structure (V-2.2, **H1.10**). Non moins chaleureuse est la réaction de la responsable du cycle complémentaire de B3 à mon arrivée. Dès 7:30, comme prévu, tout est prêt pour l'enquête, les rendez-vous m'ont été adressés à l'avance par mail. L'observation du terrain démarre sur les chapeaux de roues. La responsable m'installe dans son bureau. « *Je dois faire ma tournée, faites comme chez vous.* » Tout le monde a été mis au courant de ma présence par courriel. Je demande à faire remplir la fiche d'information de l'établissement. La responsable de cycle n'a aucun mal à regrouper les données : « *Je vais vous remplir le papier, j'ai tout ce qu'il faut.* » Le timing est minuté, sans temps mort entre un entretien et l'autre, pour optimiser le nombre d'intervenants. Toutes les fois qu'un acteur éducatif susceptible d'être interrogé se montre disponible lors d'une de mes rares pauses, elle me propose de le rencontrer, même si ce n'était pas prévu. Dans ce collège également, c'est carton plein et je peux même rencontrer le responsable de la Pastorale et la responsable du département d'inclusion (**H1.10**).

Toute autre est la situation à B4. Le Supérieur confie les rênes de l'enquête à son assistante qui n'y met strictement aucune bonne volonté puisque lors du voyage suivant, au moment où je me présente, rien n'a été préparé, malgré les multiples relances par Internet et tout se fait dans l'improvisation. Cette dame ne voit aucun intérêt à ma présence qui perturbe son train-train quotidien. Toutes mes demandes la surprennent désagréablement, dont celle de faire remplir la fiche de l'établissement : « *personne ne sait répondre à vos questions* » (V2.2, **H2.5**). Devant mon insistance, elle contacte, à contre-cœur, le service comptabilité. C'est ainsi que j'apprends qu'il existe 158 personnels enseignants et administratifs en tout pour tout l'établissement, 75 élèves en 3ème dont une classe de 8 (classe inclusive) et 59 collégiens en 4ème dont une classe de 12 (également inclusive), ainsi que 23 enseignants, 2 animateurs et un responsable de cycle, pour ces niveaux, de même qu'une orthophoniste et une orthopédagogue (V-1.2-4, V-2.3, V-2.4, V-2.5). L'inclusion pressentie par le biais des élèves se confirme. La tension va persister tout au long de l'enquête. Cette dame opposera même avec peu de ménagements et les limites de la politesse une fin de non-recevoir à la possibilité de passer prendre les questionnaires d'adultes qu'elle était censée réunir dans les semaines suivant mon départ (**H2.5**). Tandis que les coordinateurs de matières, non enseignants pour la plupart dans l'établissement, disposent d'une certaine liberté de parole, les enseignants qui se présentent parfois tous au même moment pour les entretiens, pendant les récréations, sont sur le qui-vive. Fatigués et partageant avec moi leur besoin de reposer leur voix plutôt que de répondre aux

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

questions, ils sont, en plus, inquiets de savoir ce qu'il adviendra des enregistrements. Certains confient qu'ils acceptent de répondre uniquement parce que le ChE les a incités à collaborer avec moi. Cette soumission au supérieur et cette crainte ne peuvent laisser indifférent, tant elles sont lourdes de conséquence sur le climat scolaire et la pratique quotidienne des différentes fonctions (**H2.5**). Aucun professeur ne remplit les questionnaires. C'est par l'intermédiaire d'une coordinatrice dont j'ai fait la connaissance en externe, par hasard, que s'ouvre à nous la latitude de les faire administrer une deuxième fois, en assurant que personne n'y aura accès et qu'ils resteront confidentiels et anonymes. Une autre coordinatrice fait part de ses inquiétudes et de celles des professeurs, au moment de l'entretien et révèle qu'ils se demandent tous qui va lire leurs éventuelles réponses. Et le même son de cloche, explicite ou implicite, est perçu lors des entretiens avec les responsables ou membres de l'ensemble des services. De plus, l'autorité suprême est à l'origine non seulement de l'arrêt d'administration des questionnaires des élèves mais aussi de la réticence d'une partie d'entre eux à les remettre. D'où la prudence émise, dès le début de la divulgation des résultats des adolescents. Ici, une gestion autoritaire laisse peu de liberté aux protagonistes. Associée à une méconnaissance des tenants et des aboutissants de la recherche en Sciences de l'éducation, elle représente un frein de premier ordre au changement (V-2.2, I-2.6-2, **H2.5**).

La directrice déléguée de B5 s'attache, en personne, à aplanir mon parcours, non par autoritarisme, mais, bien au contraire, dans un souhait de faire au mieux, afin de compenser l'improvisation forcée de l'enquête (**H1.10**): aucun de mes mails ne lui parvenait, en raison d'un problème de messagerie électronique, ce qui a beaucoup compliqué la préparation de ma venue. Or, elle souhaitait à tout prix faire en sorte que je reparte satisfaite. C'est donc plutôt l'ambiance bon enfant et un climat scolaire d'entraide qui a incité tous les acteurs éducatifs présents à donner de leur temps pour être agréables à leur supérieure hiérarchique et à l'enquêtrice, par la même occasion (**H1.11**). Les seuls enquêtés un peu inquiets, sans doute par crainte de ne pas être à la hauteur ou de déplaire à leur directrice, sont le responsable de vie scolaire et les deux accompagnateurs pédagogiques. La fatigue visible de certains professeurs, partagée avec l'enquêtrice au moment de faire l'effort de répondre aux questions, explique en partie leurs comportements peu propices au développement personnel des élèves. Quant à B6, à défaut d'un contact direct avec le recteur trop pris à la période où un rendez-vous a été sollicité, c'est l'enseignante coordinatrice de français du lycée, les deux préfets des études du cycle IV et le Vice-recteur lui-même qui ont tout donné pour que l'étude de leur collège soit à la hauteur de mes attentes (**H1.10**). Les trois premières organisent le planning tandis que le directeur adjoint se montre très disponible. Côté enseignants, le surmenage qui revient dans leurs confidences, au moment où ils se présentent pour les entretiens, et les occurrences du verbe « j'essaie » qui ont une connotation de partielle impuissance, sont une première explicitation des manques ressentis par leurs élèves (**H2.1.1**, **H2.1.3**).

À 3500 kms de là, dans le terrain complémentaire, venons-en à l'investigation parisienne. Il faut le reconnaître, c'est grâce au chef d'établissement de P1 et sur l'instigation de sa « directeur adjoint en charge de l'inclusion et de l'orientation » (**H1.10**), que mon expérience, au sein d'un établissement scolaire, avait acquis une certaine consistance, deux années auparavant, moi qui m'étais, depuis toujours, exclusivement consacrée à venir en aide aux élèves, hors établissement scolaire. Une consistance non par sa durée exceptionnelle, mais par l'originalité du vécu qu'il nous a été donné de partager, aussi bien avec les adultes qu'avec les collégiens de cette structure. Or, l'expérimentation s'étant déroulée en contact direct et en collaboration avec le CPE, celui-ci a été d'autant plus engagé dans notre action et enthousiaste d'orchestrer notre planning, tout comme s'est montré très intéressé le chef d'établissement (**H1.10**). Cependant, la multitude des tâches qu'il doit accomplir, parfois simultanément dans la journée, rend le cadre d'éducation peu disponible et lui fait commettre, contre son gré, des impairs. Ainsi, il n'a pu contacter les enquêtés de vive voix pour leur demander leur avis, avant de fixer les rendez-vous, ce qui a posé des problèmes à la fois logistiques et de susceptibilités, nuisant au climat et à l'efficacité de la recherche. Par suite, malgré toute la bonne volonté du CPE, celui-là même qui suscite, malgré lui, les passions chez certains élèves alors qu'il n'est soucieux que de bien faire, un état d'esprit bivalent m'a habitée tout au long de l'exploration de cette structure où je me sens pourtant tellement à l'aise : ont cohabité en moi, dans la durée, une grande émotion devant l'investissement des uns et un stress violent et un découragement infini face à l'inertie des autres (**H2.5**).

En outre, au moment même où ils se produisaient, d'une intervention sur le terrain à l'autre, ces freins répétés ont provoqué en moi des inquiétudes sur la qualité finale de l'étude. Mais étant donné qu'à force de redoubler d'efforts et d'investissement, l'ensemble des données rassemblées finissait par aboutir à des images tout à fait représentatives et fidèles des institutions, j'ai pu me sentir rassurée, *a posteriori*. Il s'ensuit qu'au-delà des connaissances scientifiques acquises, j'ai tiré une vraie leçon de vie des perturbations et obstructions rencontrées pour réussir à aller au bout des investigations. Ainsi, l'enquête a renforcé en moi des capacités telles que : garder confiance en dépit des revers, rester combative, convaincante face à des enquêtés réticents à participer ou allant jusqu'à l'adversité, être pugnace, se faire tout petit sans se faire oublier, rester humble, continuer à y croire même quand tout pousse à laisser tomber... À l'aune de toutes ces constatations, le plus naturellement du monde et dès les premières analyses, les connexions se font entre l'état de réussite scolaire et de développement personnel des élèves et celui des adultes qui s'en occupent. Pour autant, il ne serait pas judicieux de tirer des conclusions hâtives sur la qualité du fonctionnement d'un établissement et il vaut mieux multiplier les indicateurs, surtout dans une recherche traitant d'un sujet sensible en Sciences de l'éducation. Continuons donc notre cheminement et, tout en passant à la suite, déduisons de ces lignes que, paradoxalement, ce sont les institutions les plus

Chapitre 10 : Selon les collèges, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

ouvertes à la recherche ou celles qui semblent le moins avoir besoin d'évoluer qui se montrent les moins réfractaires à des modifications. La continuation de la divulgation des résultats confirmera cette tendance, avec la mise à jour d'autres critères qui testent les hypothèses.

10.2 Des observations directe et indirecte étendues et des entretiens avec des chefs d'établissement confortant une inégale capacité des collèges à édifier un dispositif de synthèse

Le regard des chefs d'établissement va constituer la colonne vertébrale des interventions des adultes questionnés, lesquels apporteront, dans un deuxième temps, des éclaircissements, corroborations ou contradictions, en vue d'enrichir et parfaire nos informations. Au moment de persévérer dans l'inventaire et l'analyse des connaissances empiriques recueillies, insistons, à nouveau, sur le fait qu'elles sont toutes, ici, à leur place, vu qu'elles constituent autant d'indicateurs vérifiant, par l'intermédiaire des variables concernées, les hypothèses. Rappelons aussi que le « tableau des variables et indicateurs » se trouve, dans son intégralité, en annexes (p.14 à 19). Nous allons maintenant présenter les établissements en les regroupant selon des catégories qui représentent leurs points communs dominants.

10.2.1 Trois collèges aux frontières plus ou moins hermétiques

Observons d'abord les trois structures B7, B1 et B4 où il a été le plus compliqué d'investiguer. Si pour B1 et B7 le management autoritaire ne laisse, dès le premier abord, aucune place au doute, pour B4, le caractère directif de la gestion se déduit par observation directe de l'attitude craintive des enseignants et autres personnels de la structure, face aux entretiens et/ou aux questionnaires. Nous allons entamer la démarche par le collège où, paradoxalement le blocage a été le plus total et où, pourtant, notre intervention aurait dû être la plus facilitée. En effet, c'est à B7 que l'auteure a effectué toute sa scolarité. L'institution qui a fêté ses 140 ans d'existence était réservée, à l'origine, à un public féminin majoritairement issu de milieu favorisé (I-2.3-4, I-2.4-1). Comme la plupart des établissements scolaires religieux réservés soit aux filles soit aux garçons, elle s'est convertie à la mixité en 1975, pour faciliter le quotidien des familles, pendant les années de guerre, et n'est plus revenue à la forme antérieure (V-2.1). Ce détail n'est pas anodin, car les filles y demeurent majoritaires aujourd'hui encore (I-2.3-4), indicateur, entre autres, de l'autonomie des chefs d'établissement. B7 qui compte aujourd'hui 1571 élèves dont 131 Français (Site AEFÉ), a connu de vastes restructurations au cours de ces dernières années. Une nouvelle Supérieure en a pris la tête, décidant de réorganiser l'établissement, se positionnant à la fois, chef d'établissement, directrice et responsable académique, centralisant ainsi tous les pouvoirs, ce qui n'était pas le cas précédemment dans ce collège (I-2.6-2). Plus de soixante responsables et enseignants ont présenté leur démission à la suite de ces bouleversements, éveillant notre curiosité scientifique (CI-3.5.1). Nous avons, de plus, croisé, au cours de l'enquête, des élèves ayant quitté cette structure pour rejoindre B2 ou B3 et nous rencontrerons des enseignants qui ont fait de même, en direction de B2 et B6, dans la continuation de l'investigation. Ces précisions et celles qui suivent sont retranscrites en tant qu'indicateurs des variables V-2.1 et V-2.2 et pour

corroborer l'hypothèse H2, en particulier les sous-hypothèses **H2.4, H2.5 et H2.6**. Au mois de mars 2016, je sollicite, par mail, pour le troisième trimestre, une autorisation de présence circonstanciée, doublée d'une introduction informelle, auprès de la direction, par un professeur qui a 25 ans d'ancienneté, également ancienne élève du collège. Une réponse orale, officieuse, par l'intermédiaire de l'enseignante, me parvient au bout de quinze jours, évoquant un accord de principe, mais pas pour l'année en cours. J'en prends acte, par écrit, pour garder des traces, sollicitant tout de même un rendez-vous de la ChE ou du directeur adjoint, pour préparer la suite des événements. En l'absence de réponse, un mail de relance me vaut quelques lignes du bras droit de la Supérieure qui regrette de ne pouvoir me recevoir à ce stade de l'année et conclut : « *En espérant pouvoir collaborer ultérieurement* » (**H2.5**). Revenant à la charge à deux reprises, dès le mois d'octobre de l'année scolaire suivante, je n'obtiens pas plus de succès. Finalement, et sur mon insistance, une secrétaire motive le refus par des engagements de la direction aux dates proposées pour le premier trimestre. J'ouvre alors le champ des possibles et demande que, dans ce cas, me soient accordés des rendez-vous auxquels je me conformerai sans réserve : « Je viendrai spécialement de Paris pour cela. Je mets mes directeur et co-directeur en copie afin qu'ils soient informés du contretemps. » Acculée, la direction n'a d'autre choix que de dévoiler sa véritable décision et c'est le codirecteur de l'institution qui s'en charge : « *Nous vous remercions pour l'intérêt que vous portez toujours à votre établissement. En regardant à nouveau et de près votre demande, nous avons trouvé, qu'il nous est impossible de vous assurer ces éléments pour l'observation dont il est question dans votre courriel. Nous regrettons énormément de ne pas pouvoir vous rendre ce service, et vous souhaitons une bonne chance dans vos études* » (**H2.4, H2.5**). Je prends bonne note de la réponse, toujours par écrit, et ajoute que celle-ci sera reportée dans ma thèse pour justifier l'absence d'information sur B7.

C'est seulement alors, soit huit mois après le premier courriel, que la Supérieure prend la plume (ou plutôt son clavier), probablement alarmée par d'imaginaires conséquences négatives possibles, elle qui a dû faire face, nous le relaterons au moment de l'entretien avec l'acteur éducatif concerné, à un procès qu'elle a perdu : « *Je vous prie expliciter [sic] si possible votre dernier mail en écrivant sur "XX.edu.lb". Il me semble que le Collège ne vous a jamais donné un engagement, ou une réponse définitive comme quoi il accueille votre demande d'une façon irrévocable ou qu'il vous donne l'opportunité de venir faire votre observation directe dans ses classes.* » Je l'assure alors de l'anonymat des établissements et de leurs intervenants, la prévenant que « j'essaierai probablement de rechercher et comprendre les motivations du refus au cas où ils peuvent intéresser ma recherche », ce qui se confirme. Un profond et définitif silence me répond (**H2.4, H2.5**). Ainsi, avec B7, c'est net : un management pyramidal où tout est centré entre les mains d'une seule personne, va de pair avec une herméticité totale. Dans ces circonstances, en lieu et place de la Supérieure, des acteurs éducatifs m'ont fait confiance, acceptant de présenter leur collège. Ils

prendront la parole le moment venu pour dévoiler leurs représentations sur la dégradation du climat scolaire, chez les adultes et les élèves (**H2.6**).

Tous les collègues subissant une gestion autoritaire n'ont pas le même profil et des nuances sont à apporter pour ne pas tomber dans le piège de la généralisation. A l'inverse de B7, une attention particulière semble être portée au développement personnel des élèves à B1 et la prise en compte de leur globalité semble être une des finalités de l'institution. Au moment d'examiner de plus près ce collège, sous l'angle exclusif des quelques adultes enquêtés, il convient de contextualiser la recherche dans cette organisation qui entre, pour la première fois, en scène (V-2.2). Au cours de la lecture, n'oublions pas de faire les liens avec les indicateurs, variables et hypothèses notés, au fil du texte, entre parenthèses. Signalons que plus encore que dans les autres structures visitées, tous les propos, consignés dans les 4500 mots du compte-rendu qui s'y rapporte, constituent des représentations de ce vers quoi tend cette structure ou de ce que les enquêtés considèrent bienséant de divulguer. Il ne s'agit pas d'un reflet des pratiques, vu que nous avons été empêchée d'observer celles-ci par nous-même. Ayant effectué le voyage depuis Paris spécialement pour la circonstance, j'arrive à 7h15, soit 15 minutes avant l'horaire convenu, pour avoir le temps de me rendre compte d'un premier état des lieux. J'observe l'arrivée des élèves dans les cars de ramassage scolaire et les véhicules de leurs parents. L'établissement n'est donc pas uniquement un collège de stricte proximité. Des personnes chargées de la sécurité ouvrent les portières et aident les élèves à descendre de voiture, permettant d'accélérer le processus et d'éviter les embouteillages. Je suis immédiatement invitée, par l'assistante de la Supérieure-chef d'établissement, dans un salon où je prends quelques photos : une boîte à suggestions me fait penser à une organisation démocratique et une mosaïque représentant la façade de l'établissement, offerte par le comité des anciens élèves, matérialise un fort sentiment d'appartenance (V-3.2 ; **H1.11**). À 7:30, une maman d'élève est reçue par une enseignante dans le salon où j'attends, pendant un bon quart d'heure. Le ton est feutré et convivial. Les deux protagonistes se séparent avec le sourire, indicateur d'un cas de bonnes relations et de collaboration entre parents et enseignants (**H1.1**, **H1.11**).

Dans la suite du texte relatif à B1, les guillemets marquent une retranscription, au plus près, des paroles prononcées, le rapport ayant été rédigé dans la journée même, pour un maximum de fidélité vis-à-vis de ce qui a été vu et entendu. À 7:40, l'assistante administrative me rejoint : « *Je tiens à vous accueillir et à vous dire que nous sommes heureux de vous recevoir.* » Son amabilité et la volonté de faire bonne figure sont des indicateurs de sentiment d'appartenance (**H1.11**). Elle ajoute, prudemment : « *Il y a des choses faisables et d'autres pas. Il faut nous comprendre : on est au mois de décembre, les examens approchent, les élèves doivent rester concentrés, il y a la tentation de se sentir déjà en vacances... On ne*

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

peut pas en sortir 10 d'ici, 10 de là. » Je m'étonne intérieurement et m'interroge sur ce qui se trame derrière ces mises en garde dénuées de tout fondement. Je réponds que je n'ai jamais demandé une chose pareille et que mon attente est toute autre. Elle explique aussi : « *on est lundi matin, SH [la ChE] doit accueillir les élèves, prononcer un petit discours dans la cour, il y a beaucoup de choses à mettre en place, je ne voudrais pas que vous preniez mal le fait qu'on vous fasse attendre. SH ne peut être libre avant 8 heures.* » Toujours le même souci de renvoyer une image positive (**H1.11**). Un rituel est donc en place, tous les débuts de semaines, pour motiver les élèves et les mettre dans une atmosphère de travail, et un éveil à la citoyenneté est pratiqué : la cloche sonne, l'hymne national retentit (I-2.7-3) et une deuxième cloche marque le début des cours. Vers 8h15, l'assistante administrative m'amène à son bureau et m'offre un café, car m'explique-t-elle, SH n'aime pas que les « *invités* » attendent seuls trop longtemps. Décidément, la Supérieure est omniprésente, même si encore invisible (I-2.6-2). La volonté de la mettre en valeur et d'insister sur le respect de ses directives laissent déjà transparaître son aura auprès du personnel. L'assistante montre un grand intérêt pour ma recherche (I-2.8-8) et décrit un établissement où tout est mis en place pour une prise en charge globale, depuis la crèche jusqu'à la terminale. Le sentiment d'appartenance est toujours là, avec l'emploi, en permanence, de la première personne du pluriel (I-3.2-3) : « *Les élèves sont accueillis depuis la garderie avec priorité par la suite pour ces élèves, au moment de l'entrée en maternelle. Pouvoir accueillir les enfants depuis qu'ils sont tout-petits permet de les élever et de les éduquer selon nos valeurs* » (**H1.2**). Mon interlocutrice présente la fonction de la responsable pédagogique, titre donné à la responsable de vie scolaire, marquant l'indissolubilité des liens académique et éducatif : « *Comme elle a été, pendant 10 ans, enseignante, elle comprend les enseignants et elle comprend ce qui se passe à l'intérieur des classes. Pour pouvoir occuper ce poste, elle a reçu une formation pédagogique spécifique.* » J'en déduis : 1- des premières indications sur la stabilité de l'équipe éducative (I-3.3-3), 2- la proximité vie scolaire/enseignements (CI-1.2.3-4) et 3- la tendance au travail en équipe (CI-1.2.3-1, **H1.11**). Je demande alors quelles sont les spécificités de l'établissement : « *Une attention particulière est portée à chaque élève et il y a un travail de prise en charge de l'élève qui se fait à toutes les échelles.* » L'individualisation des réponses aux besoins des élèves et une prise en charge globale semblent aussi des priorités de B1 (I-2.7-6, I-2.7-5, **H1.1, H1.2**). Je réponds alors que la conversation est très intéressante et demande l'autorisation de l'enregistrer, ce que l'assistante refuse catégoriquement : « *Je ne veux pas du tout faire d'entretien avant SH. Je ne peux pas lui griller la politesse. Là, on discute autour d'un café.* » En plus, d'être omniprésente, la Supérieure se révèle omnipotente. (I-2.6-2, **H2.5**).

Peu après, le rendez-vous avec la ChE se tient dans le bureau de celle-ci où s'installent également la responsable pédagogique du cycle IV (équivalent du CPE) et une enseignante coordinatrice du niveau collège, responsable de la formation des nouveaux enseignants. Dès les premiers instants, le ton est donné :

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

aucune possibilité d'enquête en dehors de ce lieu ne sera accordée. Pourtant, ce n'est pas ce qui était convenu dans la communication par mail. Dans la foulée, tout enregistrement est refusé, « *mais vous pouvez prendre des notes* » et l'administration de questionnaires rejetée en bloc : « *Qu'est-ce que vous voulez savoir de plus que tout ce qu'on a déjà dit pendant cette rencontre ?* » (V-2.2, I-2.6-2, **H2.5**). L'omniscience se rajoute aux caractéristiques de SH : l'autosatisfaction est de mise et dès le début, elle se positionne en tant que modèle à suivre, ne manifestant aucune curiosité ou interrogation sur ce que pourrait révéler notre exploration. Les conseils qu'elle me donne sentencieusement et avec une grande assurance condescendante, notamment quant au choix du terrain d'enquête s'avèrent pourtant totalement erronés : « *Pourquoi vous avez pris des établissements homologués ? Cela ne vous apprendra rien. Ils fonctionnent exactement comme les établissements parisiens. Il fallait choisir des établissements non homologués pour voir la différence* » (**H2.5**). Or, de toute évidence, dans notre cas, on ne peut comparer que ce qui est comparable et sélectionner des collègues non homologués se serait révélé aberrant (I-2.6-2). Devant mes réserves et ma déconvenue affichées à la fin des premiers entretiens, deux enseignantes coordinatrices des cycles II et III sont convoquées pour poursuivre les échanges, toujours sous l'œil avisé de la Supérieure. Les dialogues, très denses, durent deux heures et demie au total. L'une des spécificités du collège se confirme : « *Ici, on est une grande famille. L'enfant croît chez nous. Il doit être accompagné à tous les points de vue.* » Une devise symbolise même l'unité de la structure et en résume l'objectif premier : « *Plus haut plus loin mais dans le respect du rythme de chacun* » (I-2.7-1, I-2.7-5, **H1.1, H1.2, H1.10**).

Les interventions des uns et des autres étant entremêlées, nous les réservons pour la suite, au moment de l'entrée en scène des acteurs éducatifs autres que ChE. Enfin, contrairement aux affirmations de la Supérieure justifiant son choix : « *On vous a reçue en collégialité, en décloisonnant, on a fait sauter les barrières. Ici, il n'y a pas de hiérarchie* » (CI-1.2.3-1, CI-1.2.3-2, **H1.10, H2.5**), le management apparaît clairement de type directif et autoritaire. Spécifions que le dernier commentaire de la Supérieure a été accueilli par les rires gênés et le silence des collaboratrices présentes et qu'elle prenait à témoin. D'ailleurs, une mère de trois anciens élèves, sollicitée par un questionnaire oral à distance, confirme nos réserves : « *Le type de management est plus directif que démocratique. Il n'y a pas beaucoup d'écoute par rapport aux élèves. Écoute des élèves, écoute des profs..., il y a... mais il faudrait beaucoup améliorer ça.* » (ParB1, I-2.6-2). Et cette mère de compléter, allant dans le sens de nos constatations : « *La directrice, elle a des idées arrêtées et n'écoute pas... [...] Même les parents n'osent pas donner... euh... dire ce qu'ils pensent. Ils ont peur d'avoir des problèmes. Ils sont embêtés parce que... ils se retrouvent traités comme des enfants* » (ParB1, **H2.5**). Par suite de ces freinages, après étude du tableau 23 (p.262), nous constatons qu'à B1, ont été récoltés, en tout et pour tout, un compte-rendu d'entretiens commun à six acteurs éducatifs et un questionnaire avec une maman, sans passer par l'intermédiaire de l'établissement.

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

Certes, les informations recueillies s'avèreront très significatives et intéressantes à analyser. Cependant, elles demeurent quantitativement insuffisantes et ne peuvent être croisées avec des représentations d'élèves (V-2.2, **H2.5**).

À B4 où entretiens et questionnaires avec les acteurs éducatifs ont été acceptés par le chef d'établissement, d'autres problèmes se sont posés et si le chef d'établissement nous avait été plus disponible, les cours de l'enquête aurait peut-être été quelque peu infléchi : son assistante et le directeur du cycle IV, en sentant davantage de motivation de sa part, se seraient comportés différemment. Dans cette institution, cela a été la croix et la bannière, rien que pour obtenir un rendez-vous de la part du Supérieur. Il a fallu la médiation d'un « monseigneur » et l'obligation de mettre son nom en en-tête du courriel pour attirer, selon ses conseils, l'attention du destinataire. Une vraie gageure qui teste les limites de la résistance d'un chercheur (**H2.5**). L'entretien se déroule correctement, malgré une tension sous-jacente. Le ChE, sur la défensive, tient à s'assurer que j'ai rencontré ses homologues, dans les autres collèges et non uniquement les responsables pédagogiques (**H2.5**). Comme à B3 du même groupe scolaire, le Supérieur est directeur des études et préside deux réunions hebdomadaires : une réunion pédagogique avec les coordonnateurs de matières des différents cycles « *pour parler du travail avec les professeurs, comment ça se fait, comment ça se passe, est-ce qu'il y a des difficultés..., les modules, les programmes* » et une réunion éducative qui comprend, « *autres que les responsable de cycle, le père aumônier, le père économiste. Il y a aussi l'assistante sociale, la psychologue, les personnes qui sont responsables des différents départements, au sein du collège.* » Le Supérieur coordonne également tous les autres services y compris celui de la comptabilité (**H1.10**). Cependant, de notre point de vue, ce n'est pas parce que tous ces intervenants assistent aux réunions, qu'une véritable coordination s'établit nécessairement entre eux, au moment où il faut s'occuper d'un collégien qui rencontre une difficulté grave. Au contraire, c'est là que se ressent le plus cruellement l'absence d'une personne qui va de l'un à l'autre pour rendre plus efficace le dispositif d'information et plus réactif celui qui commande (**H2.5**). Les responsables scolaires de B4 nous le certifieront, faisant allusion, à leur insu, à un synthétiseur éducatif.

Sans réserve, le Supérieur répond « oui » lorsque nous lui demandons s'il a la possibilité de choisir ses enseignants et d'organiser son établissement de façon autonome, marquant une marge de manœuvre significative pour des aménagements à venir (à condition qu'il les approuve). Parlant de lui-même, le ChE affirme que c'est lui qui « *est responsable de tout. [II] délègue à des responsables des services, mais, en fin de compte, c'est lui qui est responsable et il doit assumer ses responsabilités. Si jamais, à Dieu ne plaise, l'établissement tombe ou chute ou régresse, c'est à cause de lui. C'est à lui d'assumer la responsabilité.* » C'est selon sa vision du futur que s'élaborent les projets d'établissement

(H3.2). Une coordinatrice nous expliquera que cette prérogative pose justement problème dans certains cas, lorsque le chef d'établissement prend la décision arbitraire d'infléchir le projet d'établissement mis en place par son prédécesseur, ce qui est le cas à B4, me fait-elle comprendre¹⁰² (I-2.6-2). Il s'ensuit qu'en tant que décideur, c'est bien principalement et même exclusivement de ce Supérieur, tant qu'il est en fonction, que relèvent des modifications profondes ultérieures de son collègue. C'est lui qu'il faudra convaincre, en premier lieu, de cette nécessité. À titre d'illustration, en dehors des liens établis entre les deux dispositifs d'éducation et d'enseignement, par l'intermédiaire du chef d'établissement, ceux-ci demeurent bien distincts, à B4, comme en témoigne un simple visionnage du site Internet du collège (H2.5, H3.2). Les membres de chacune des deux organisations sont listés dans des onglets différents, contrairement à B3 où des interconnexions entre elles et entre tous les dispositifs sont visibles, sur le même schéma. Sur un autre plan, d'après le Supérieur, le rôle d'un établissement scolaire est d'éduquer et former (H1.2, H3.2) et cela passe par la formation, en interne, des professeurs. Nous retrouvons, dans ce collège, la même spécificité qu'à B3 quand le ChE met en avant les principes du patriotisme qui y sont inculqués, en même temps que le développement personnel y est favorisé : « *C'est un établissement pour tout le pays. Pour les Libanais et les Libanaises de n'importe quelle confession, quelle religion. On essaie de former ici des personnes leaders et pas seulement des followers, des personnes qui peuvent prendre des initiatives.* » (H1.2, H3.2). Et de fait, les bleus des diagrammes d'élèves s'élancent, tant à B3 qu'à B4, dès qu'on aborde ce paramètre. Les acteurs éducatifs de ce collège nous ferons davantage découvrir les failles organisationnelles de ce système où, sans une grande évolution de la pensée de son Supérieur, le dispositif de synthèse ne pourra jamais voir le jour. L'observation des trois établissements B1, B7 et B4 par l'intermédiaire des représentations de leurs chefs d'établissements confirme, jusqu'ici, leur éloignement de l'idéaltype du dispositif de synthèse, ce qui ne veut pas dire que tous ses aspects en sont absents. De même, ce n'est pas parce que les autres collèges nous ont ouvert grandes leurs portes qu'ils se rapprochent automatiquement de cet idéaltype : nous avons établi des insuffisances plus ou moins importantes, du point de vue des élèves, dans les chapitres 6 à 9 et nous allons les confronter avec les représentations de ceux qui sont au sommet de la pyramide.

¹⁰² Au moment où les coordonnateurs ou coordinateurs de matières vont intervenir, apportons quelques précisions. Au Liban, ils ont la charge d'une équipe d'enseignants dont ils coordonnent, pour une matière et par niveau, l'avancement dans le programme, les examens communs et les corrections. Les réunions ont lieu de manière hebdomadaire. Il peut y avoir un coordonnateur par niveau ou pour deux ou plusieurs niveaux, ce qui rejailit sur la capacité d'adaptation aux besoins des élèves et sur l'harmonisation verticale. Leur supériorité hiérarchique est variable selon les collèges, de même que l'ampleur de leurs attributions. De l'avis des enseignants, il est plus avantageux qu'un coordonnateur soit enseignant du niveau qu'il coordonne pour être plus en adéquation avec le terrain. La configuration la plus défavorable est celle où il n'enseigne même pas dans l'établissement où il intervient. Cette situation se retrouve de manière généralisée à B8 et dans une moindre mesure à B4. Le cas de B5 est à part : l'établissement partage avec B6 les mêmes coordonnateurs dans un but d'harmonisation, avec, pourtant, un public différent, ce qui présente des inconvénients. Dans certains collèges (à B1, B3, B4 et B8), ils ont un droit de regard sur les méthodes pédagogiques des professeurs, ce qui peut être à la fois une source de progrès ou d'inhibition pour ces derniers. De même, ils peuvent intervenir dans la formation initiale des enseignants ou dans leur formation continue.

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

10.2.2 Deux collèges présentant un clivage au niveau des élèves, tandis que les chefs d'établissement ne manquent pas de multiplier les moyens de prise en charge

Voyons ce qu'il en est à B6 et P1, sans perdre de vue que toute donnée est mise au service des hypothèses. Nous savons que les publics de ces deux collèges sont aux antipodes l'un de l'autre pour ce qui est du milieu socio-culturel et du niveau scolaire général. De plus, ces institutions n'ont ni les mêmes finalités ni les mêmes besoins ni les mêmes exigences. Pourtant, le ressenti de leurs collégiens respectifs sont, à plusieurs égards, comparables. Zoomons sur B6 pour mieux comprendre. Enthousiaste à l'idée d'apporter sa pierre à l'édifice, le Vice-recteur, français d'origine et libanais d'adoption, réussit à caser 5365 mots échangés, lors de notre entretien de 45 minutes. Passionné par sa fonction, il était disposé à s'attarder plus encore pour discuter, n'était le rendez-vous suivant qui m'attendait (**H1.10**, **H1.11**). Dès le départ, nous sommes avisée que l'adjoint du ChE porte plusieurs autres casquettes : en plus d'être préfet et coordinateur spirituel, il a la responsabilité de « *tout ce qui est vie scolaire et activités* » et nous en présente un panel aussi large que non exhaustif, mis en place pour intéresser et donner envie à des élèves qui ne sont pas nécessairement dans cet état d'esprit (**H1.9**, **H1.10**). Le Vice-recteur se fait, avec conviction, le porte-drapeau d'une des priorités de l'établissement qui consiste à motiver et donner envie d'apprendre : « *Je crois quand même que ce qu'il y a en filigrane, ce qui nous importe, ce que je désire et je pense que le recteur désire la même chose c'est que comment donner le goût ou le désir d'aller au-delà. Il faut plutôt donner des interrogations qui vont mettre en branle si vous voulez toute une démarche de recherche et c'est pas toujours évident.* » Bien qu'enseignant de formation, l'interviewé ne s'occupe pas directement des « *affaires pédagogiques* » mais a une vision globale de ce qui se passe tant à B6 qu'à B5. De plus, avec d'autres prêtres de la congrégation, il fait partie du comité de conseil du recteur et précise : « *L'organisation du collège repose sur des piliers qui sont les préfets et je fais partie des réunions des préfets, donc de ce conseil et c'est avec les préfets qu'on planifie l'année et qu'on se voit chaque semaine pour faire le point* » (Dir.B6, **H1.10**, **H3.1.4**).

Tout au long de l'entretien, une série de spécificités du collège nous est rapportée et un exemplaire de 47 pages détaillant le projet d'établissement m'est confié (V-2.7, **H3.2**). Celui-ci s'applique à B5 et B6 pour une durée de 5 ans, jusqu'en 2021 : feuilletons-le. Le préambule signé par le Père Recteur est intitulé : « *L'accompagnement : de l'enseignement à l'éducation* ». Y est fait référence à l'éducation pratiquée dans la Grèce antique et à Aristote, « *un des plus grands éducateurs que l'humanité ait connus* », pour qui l'accompagnement implique un « *vécu commun dans la durée et une connaissance personnalisée entre éducateur et éduqué* » (**H3.1.4**) Le vécu dans la durée renvoie à notre indicateur de la stabilité de l'équipe éducative, paramètre sans lequel ne peut se développer son sentiment d'appartenance, lui-même facteur de plus grand investissement personnel (V-3.3, V-3.4, V-3.5, **H1.11**). À la page 29, figure le descriptif de

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

l'accompagnement pédagogique préconisé pour optimiser le climat scolaire et augmenter l'adhésion des élèves et de leurs parents aux décisions prises par le collège. À cet effet, dans la case « ressources humaines » de cette rubrique, il est attendu que les A.P., le responsable de vie scolaire, le préfet, le père spirituel et les secrétaires s'investissent ensemble dans cette aspiration (**H1.9, H1.10**). Par suite, pour le Vice-recteur, *« on ne peut pas comprendre B6 sans en comprendre le projet. Ce n'est pas le projet d'établissement. C'est ce qu'on appelle le projet éducatif. Alors le projet éducatif, il repose sur un trépied. Vous avez l'aspect académique, vous avez l'aspect social et vous avez l'aspect spirituel »* (Dir.B6, **H1.2, H3.14**). À travers la préfecture spirituelle qui s'occupe du social et *« donne le ton à tout l'établissement »*, des projets interdisciplinaires sont montés, joignant, pour l'un d'entre eux (*« la semaine jésuite »* qui existe depuis 7 ans), art, histoire, français et anthropologie de la religion (**H1.2, H1.10, H3.14**). Comme autre exemple, *« en troisième, il y a le café littéraire où on aborde certains thèmes »*, ajoute notre hôte. Dans ce cadre, les Pères sont convoqués, chacun selon ses compétences et ses talents : spécialisation en histoire, peinture..., ce qui permet d'acquérir des apprentissages de manière ludique. Pour rendre ces accomplissements parascolaires possibles, *« la coordination de catéchèse rentre en contact avec la coordination de français, avec la coordination de l'histoire, ça se passe comme ça »* (**H1.10**). Ainsi, au-delà des performances intellectuelles et académiques, c'est une formation vraiment globale qui est visée. Et un personnel dont nous avons pu, lors de notre visite de l'établissement, observer et entendre à quel point il est investi et compétent, avec un très fort sentiment d'appartenance, ambitionne de faire atteindre à ses élèves le but recherché (**H.9, H1.11**). Le Vice-recteur attire mon attention sur les différentes sortes d'encadrement que je découvrirai, précisant qu'il y a des distinctions à faire entre elles, mais non pas des séparations, ce qui va dans le sens de nos convictions (**H3.14**) : *« il y a des accompagnements de classes en tant que corps et des accompagnements personnels et personnalisés [...]. Il y a le Père spirituel, il y a le préfet, il y a le tuteur et il y a tout ce qui est psychologue scolaire »*.

Nous apprenons également que, croyant beaucoup en la « transmission », à B6 on assure une formation à ces nouveaux enseignants qui sont nombreux parce que, durant les dernières années, l'institution s'est beaucoup développée. Mais le Vice-recteur met en garde contre certaines idées reçues : *« Ça serait prétentieux de penser, même illusoire de penser qu'une formation qui est de deux jours, de trois jours, de quatre jours, ça forme une personne. C'est toute la personne qui est en cause. »* Il en ressort, selon lui, un travail de longue haleine à attendre pour renforcer la cohésion des professeurs dont une partie n'a pas encore acquis l'esprit du Collège. Une coordination à tous les niveaux s'effectue à une fréquence hebdomadaire. D'autres intervenants nous en donneront les modalités mais le Vice-recteur nous en livre les deux aspects, *« le pile et le face »*. En effet, l'existence de coordinateurs de matières *« ça peut couper l'originalité, la création, parce qu'on marche tous d'un même pas. Mais je pense que c'est un peu ça »*

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

qu'on doit faire pour rassurer les gens, si mon fils est avec un tel ou avec un tel » (**H1.10**) précise le Vice-recteur. On le constate, quel que soit le domaine abordé, l'activité des dispositifs de B6 s'avère non seulement plurielle, mais particulièrement collégiale (**H1.10**, **H1.11**). De son point de vue, en dehors des classes que sanctionnent des examens officiels (la 3^{ème}, la 1^{ère} et la Terminale), une grande liberté règne dans la programmation [dans la mise en œuvre des programmes], avec de grandes orientations à respecter, sous l'œil vigilant des coordinateurs.

En se référant au Pape François qui était professeur d'espagnol et avait signé un pacte avec ses élèves pour appliquer le programme de manière originale, le prêtre indique que l'on peut sortir des sentiers battus tout en apprenant vraiment, et que concevoir, par exemple, des courts-métrages, tel qu'il le pratique lui-même, avec les collégiens habitués au zapping, est une approche à la fois ludique, instructive et efficace, qui leur donne la possibilité de s'intéresser, de s'ouvrir et de parler de soi (« *même les garçons* ») (**H1.1**, **H1.2**). Toutefois, nous émettons des réserves non pas sur les moyens et méthodes appliqués pour l'épanouissement et la motivation des élèves mais sur les freins qui en réduisent le succès, puisque notre analyse de l'état de la confiance en soi et de l'envie de travailler des élèves, à B6, indique que ces efforts ne sont pas suffisants tant ils sont amoindris par des pratiques inappropriées d'encadrants. Alors, face à cette éducation humaniste où l'on ne lésine pas sur des supports hors du commun, aussi bien en personnel qu'en matériel (**H3.1.4**), comment se fait-il que cohabitent de tels écarts dans les perceptions et vécus des élèves récipiendaires ? Dans sa lancée, le Vice-recteur répond à cette question sans même qu'elle ne lui soit posée : « *un collège ne convient pas à tout le monde. Et je pense qu'il faut l'accepter [...] Ça serait une prétention de penser que ça peut marcher avec tout le monde. Ce n'est pas possible* » (I-2.7-1, CI-2.7-1). Par suite, B6 n'ambitionne pas d'être égalitaire mais vise l'excellence pour les collégiens qui s'adaptent à son modèle, d'où le fossé qui sépare ceux qui s'y épanouissent (**H1.2**) de leurs camarades qui s'y sentent vraiment mal (**H2.1.1**).

Notre interlocuteur pose aussi le problème du comportement des enseignants (**H2.3**) et se demande comment faire naître en eux le souffle afin qu'ils s'investissent pleinement « *parce que nous pensons réellement, moi je pense que plus on a un bon rapport avec les élèves, sans être "khochboch" [trop familiers] mais relationnellement, plus on a de bons rapports avec les élèves, plus on réussit à faire* » (**H1.6**). N'omettons pas d'effectuer des connexions entre ce que nous lisons et les confidences des collégiens de B6 sur les pratiques de certains de leurs professeurs : ils sont nombreux à réclamer une relation interpersonnelle qui favorise leurs apprentissages. Ainsi, le Vice-recteur perçoit parfaitement l'importance du relationnel dans l'enseignement et son côté facilitateur. Néanmoins, il émet des critiques quant à la capacité de discernement des collégiens qui confondent compétence et affect, trouvant que « *les*

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

élèves ils sont très sensibles ici. Et si ils n'aiment pas quelqu'un, c'est que ce quelqu'un est un incapable ». Ces propos du Vice-recteur sont une façon de me mettre en garde face à de futures déclarations de collégiens, éventuellement désobligeantes. Les commentaires de l'enquêté oscillent entre prise de conscience d'un déficit d'investissement ou de communication chez certains enseignants et une relativisation des effets de ce manque chez les collégiens dont eux-mêmes seraient partiellement responsables (**H2.4**). Encore une fois, voilà en ligne de mire, la défense de toutes les facettes de B6. (**H1.11**). Le responsable emploi, malgré ses réticences à évoquer des dysfonctionnements, la métaphore du corps humain, lequel, tant qu'il est en vie, doit faire face à des problèmes à résoudre. Il évoque de possibles « *glissements partout* » entre les partenaires que sont les professeurs, les accompagnateurs pédagogiques, les parents et les élèves et admet que ce n'est pas chose aisée de les traiter, d'autant plus que le corps en question est de grandes dimensions : « *L'émulation peut être vécue comme une comparaison qui peut être mortifère. On a beaucoup de garçons et de filles qui souffrent* » (**H0**). Et de mettre sur la table le fléau du harcèlement qui se généralise aussi bien au Liban qu'en Europe (**H0**).

Au moment de décider des autorisations à accorder pour les parties de l'enquête relatives aux parents et aux élèves, deux sujets préoccupent le Vice-recteur. Le premier, est le choix des niveaux de 4^{ème} et 3^{ème} qui se distinguent, selon lui, par la pleine explosion de l'adolescence avec ce qui l'accompagne comme rébellion et désintérêt pour tout (**H0**). De son point de vue, en interrogeant des élèves plus âgés ou plus jeunes, j'aurais davantage été en mesure de déceler toutes les potentialités de son établissement : « *c'est le creux de la vague de tout le collège. Le collège ne peut pas se limiter à ça parce que sinon vous n'avez pas une étude globale* » (DirB6). Que notre interlocuteur ait le souci de tempérer, par anticipation, d'éventuelles égratignures de l'aura de son collège qui dépend, dans notre cas, partiellement de l'opinion d'adolescents et de leurs géniteurs, marque son attachement inconditionnel à son institution et se comprend aisément (**H1.11**). Néanmoins, c'est le vécu et le ressenti des jeunes, à ce moment exact de leur croissance, qui préoccupe notre étude et non le niveau d'excellence général objectivement indiscutable de l'établissement. Donc c'est bien dans cette direction que nous devons continuer à creuser, d'autant plus que dans leur focus groupe, il s'est avéré que les adolescents savent très bien reconnaître tous les bienfaits de leur collège auquel ils sont, d'ailleurs, en grande partie, très attachés. En outre, leurs réponses aux questionnaires ne se font pas dans l'excès et ils savent très bien avancer tous les aspects bénéfiques de l'institution. Dans la même logique de prudence, le Vice-recteur émet aussi des réserves quant à l'administration des questionnaires aux parents (**H2.5**). La crainte qu'ils ne s'immiscent plus avant dans le fonctionnement de la structure et se montrent partiaux dans leur jugement semble le refroidir. Avec autant de fermeté que d'humour, il s'exprime, à cet instant, dans une langue et un accent libanais parfaits, maîtrisant les subtilités encore mieux qu'un autochtone. Il distingue deux catégories de parents : ceux qui

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

partent de situations pour les analyser avec pondération, prenant conscience de leurs aspects positifs, et les autres, (apparemment les plus nombreux, selon lui), qui se laissent guider par leurs émotions : « *Parce que quelques fois "l'jaww..." [le climat ambiant...] chou hfoznâ, sa2atô l'franséwille*¹⁰³. *Ménné2 3atoul* [On se plaint sans arrêt, tout le temps]. *Alors ça fait partie du jeu. Ça ne veut pas dire que c'est pas bien, mais c'est comme ça. Ça veut dire que très souvent, les gens, ils ont une vision un peu..., c'est la dernière chose qu'ils ont vécue qui leur revient et c'est pas ignacien* » (DirB6). Sans doute craignant le risque de subjectivité des parents, l'autorisation d'interroger les parents a sans cesse été reportée. À n'en pas douter, B6 est une structure de niveau exceptionnel, aux atouts indéniables (H1.1, H1.2) et qui suscite un fort sentiment d'appartenance malgré son rejet par une faction des élèves (V3, H1.11, H2.6). Mais vu qu'y est assumée la fracture entre les collégiens qui arrivent à en profiter et ceux qui s'y noient, et vu la puissance du bolide parfaitement rodé, le dispositif de synthèse, pourtant d'autant plus utile pour optimiser communication et articulations que la taille de l'organisation est grande, saura-t-il montrer son intérêt ?

L'ambiance n'est pas la même à P1 où le chef d'établissement a le souci de l'allophonie et du hiatus culturel entre les familles et l'École à gérer. Il doit aussi faire face à une hétérogénéité des niveaux et des rythmes des collégiens. Pour lui, un accompagnement à l'orientation, dès la classe de 3^{ème}, fait partie des priorités alors qu'à B6, l'orientation vise à s'inscrire dans la meilleure université à l'échelle internationale, la plus conforme à l'ambition de l'élève et de sa famille. Par ailleurs, tandis qu'à B6, tout en mettant en place une batterie de systèmes d'accompagnement, on a pris acte qu'un établissement ne peut convenir à tous, à P1, on multiplie, autant que les moyens humains le permettent, les efforts de remédiation. Autant d'exemples supplémentaires d'autonomie des chefs d'établissement et de diversité des structures (H3.2). Le chef d'établissement de P1 nous laisse entière autonomie pour le déroulement de la recherche et souhaite en recevoir les résultats (H1.10). Il s'est, depuis notre premier entretien d'observation participante, deux ans auparavant, toujours montré ouvert et concerné par notre expérimentation et nos idées. À notre demande, il commence par évoquer son parcours qui s'avère atypique. Après un début de carrière comme surveillant, après le bac, il est nommé successivement responsable de niveau, responsable de l'internat et surveillant général avant d'occuper, dès l'âge de 25 ans, un poste de directeur adjoint. Pour Monsieur C., l'autonomie d'un chef d'établissement dépend de la lecture qu'il en fait lui-même (H3.2). Il consacre 680 mots au thème de la liberté de sa fonction : « *Voilà. Moi je suis un homme libre avant tout. Si je suis directeur de l'enseignement libre, c'est pour que on puisse profiter pleinement de cette liberté. [...] Donc je vais, je gratte jusqu'aux limites des marges de ma liberté.* » Notre interviewé considère qu'étant sous contrat d'association avec l'État, la seule chose à

¹⁰³ « Qu'est-ce qu'on en a retenu ? Que les Français ont échoué » : Expression étrange, peu courante, que nous n'avons pas réussi à décoder. Peut-être fait-elle référence à la fin du Mandat français en 1943 et à l'indépendance du Liban qui a suivi ?

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

laquelle est tenu un chef d'établissement de l'enseignement catholique est le respect de la loi. Et le respect de la loi, c'est le respect des programmes. *« Point. »* Toute l'organisation, la mise en place des programmes, l'esprit de l'établissement dépendent de lui et de son équipe *« puisqu'il n'est jamais seul. »* Il y a, derrière, le conseil pédagogique, les orientations données par le projet éducatif qui permet d'avoir *« une ligne de conduite et un carnet de route. »* Si les familles participent financièrement, c'est justement pour que l'institution puisse *« mettre en œuvre quelque chose qui soit un peu différent et dans l'esprit et dans les pratiques d'accompagnement de ce qui se fait à l'intérieur. »* Monsieur C. illustre ces faits par la création, dans son institution, du poste de la responsable de l'inclusion et de l'orientation, pour répondre à une nécessité spécifique de son public. Et en effet, nous savons qu'un des facteurs qui motivaient les jeunes à travailler était, à P1, l'accès à la seconde générale et les choix d'avenir. Le ChE poursuit que, dans son cas, le problème du financement n'est pas une entrave, *« parce que je suis un bon gestionnaire, reconnu comme tel, donc le conseil d'administration me laisse une totale liberté de choix et d'organisation du budget, ce qui me permet d'avoir d'autant plus de liberté. Parce qu'on est quand même tenu aussi par un budget. »* Par conséquent, cette structure qui est soumise à la loi 1901 en tant qu'association à but non lucratif est gérée par un conseil d'établissement formé de bénévoles et dont le président est un OGEC. *« Alors, selon les conseils d'administration, les trésoriers et présidents sont plus ou moins présents dans l'établissement. Ils laissent une marge de manœuvre importante » (H3.2)¹⁰⁴.*

La suite de l'échange porte sur ses représentations du rôle d'un établissement scolaire et sur les relations entre les membres de ses différentes entités. À P1 où est apparu un vrai clivage dans les opinions des collégiens, l'avis du directeur est déterminant pour expliciter les deux facettes de l'institution. En effet, il décrit une équipe investie, dans un collège où, en plus de sa mission naturelle d'enseignement, lorsqu'un établissement veut se référer non seulement aux valeurs républicaines mais aussi à des valeurs *« un peu plus spirituelles, il y a aussi des missions d'éducation et aussi des missions d'accompagnement qui se mettent un peu en place » (H1.2)*. Le directeur nomme le trépied qui doit exister entre l'école, les parents et les élèves, trépied dans lequel : 1- l'élève doit être un acteur à part entière de son parcours pour une construction de son projet qui soit probante. Précisons que c'est bien pour cette raison que nous avons inclus l'indicateur de la motivation dans nos critères. 2- *« le corps éducatif dans son ensemble et la famille [...] doivent marcher à peu près au même rythme. Sinon il y a des tiraillements qui se font et sur lesquels il ne peut y avoir que des problématiques. »* Là, surviennent, d'après nous, à la fois des interrogations sur l'accueil des parents à l'École, d'autant moins facile qu'ils viennent d'univers très hétérogènes et sur leur volonté de s'investir ou, au contraire de se désengager, considérant qu'une fois leur enfant confié à

¹⁰⁴ Loi du 1^{er} juillet 1901 et la liberté d'association : <https://www.associations.gouv.fr/la-loi-du-1er-juillet-1901-et-la-liberte-d-association.html>

l'établissement scolaire, il est censé en recevoir tout ce dont il a besoin pour grandir. Du point de vue du ChE, l'équipe éducative intègre les enseignants, le personnel administratif, sans oublier le personnel d'entretien (**H1.9**). (Cette dernière catégorie était d'ailleurs citée par les jeunes enquêtés) : « *La personne qui sert une assiette au restaurant, dans la manière dont elle donne l'assiette, dans la manière dont elle la sert, dans la manière dont elle dit bonjour, dans la manière dont elle va passer de table en table, a une mission éducative de formation, tout le monde a un rôle* » (**H1.2**). Ainsi, la responsabilité de l'éducation, selon Monsieur C., est plurielle et nos propres observations directes corroborent cet état des choses, à P1, même si, et nous en aurons la confirmation par les protagonistes eux-mêmes, chacun « reste à sa place ». Étant passé par des fonctions de vie scolaire, le directeur connaît bien les spécificités et difficultés de ce métier dont il attend qu'il ne soit pas celui de grand frère mais bien d'éducateur, d'où la nécessité d'être proche des élèves tout en gardant une juste distance. Nous avons, dans cette étude, constaté, précédemment, la proximité de surveillants qui apportent réconfort et sentiment d'être compris à nombre de collégiens. « *Mais à la fois ce ne sont pas des profs* » continue Monsieur C. Il s'ensuit qu'une distinction entre les dispositifs est bien nette et appuyée par l'enquêté qui la valide (**H2.2**). Alors que le Vice-recteur de B6 privilégiait une définition globale de la vie scolaire où les activités et la vie spirituelle avaient une grande part, le chef d'établissement de P1 voit en celle-ci un carrefour de tous les services et un carrefour entre les élèves et la famille (**H1.4**). Il met en avant l'existence de surveillants propres à chaque niveau qu'il a tenu à mettre en place (**H1.4**, **H3.2**). Les démarcations que Monsieur C. fait persister, tout en leur confiant une mission éducative commune, peuvent être remarquées dans l'organigramme où 9 carrés de couleur sont reliés au rectangle central du chef d'établissement coordinateur du groupe scolaire, mais pas entre eux (**H2.2**). Une collégialité existe donc, sur le schéma de présentation, mais uniquement à un niveau vertical et par dispositif, donc pas encore complètement entre les entités elles-mêmes, bien que Monsieur C. pense que les liens soient très présents entre les enseignements et la vie scolaire. De plus, contrairement à ce qui a favorablement attiré notre attention à B3, n'apparaissent pas, dans l'organigramme, les personnels d'entretien.

Ainsi, bien que l'équipe soit dévouée au service de la cause des collégiens, les cloisons persistent entre les entités, freinant une réelle possibilité de prise en charge globale. Monsieur C. en est parfaitement conscient. Effectivement, dix-huit mois auparavant, tandis que je me montrais enthousiaste pour des collaborations futures avec les enseignants, suite à l'expérimentation réussie de l'approche du dispositif de synthèse, il avait tempéré :

« Oui et non. Parce que vous savez, du côté enseignant, il y a toujours un peu cette suspicion. Regarder pour voir si la direction n'essaie pas peut-être de mettre un cheval de Troie qui essaierait de regarder, de contrôler les choses... [rires]. C'est souvent vécu malheureusement comme ça ! C'est bien pour ça que l'unité de la personne, si vous voulez, elle est compliquée à

travailler dans nos institutions ! Parce que si les choses étaient très simples, chacun devrait comprendre que justement la part qu'il peut mettre à l'édifice... »

Et de prendre l'exemple d'une maison qui nécessite plusieurs corps qui construisent ensemble, qui travaillent ensemble. « *C'est un peu la chose qu'ont du mal à faire les enseignants avec tout leur regard bienveillant !* » Il rajoute que même dans un établissement comme le sien où les profs ont un regard très favorable envers les élèves, s'il y a cette préoccupation de se dire, en regardant ce que fait le voisin, comment est-ce que je peux arriver à construire un édifice,... « *C'est le travail qui est le plus difficile parce qu'il est chronophage mais c'est le travail qui est peut-être le plus intéressant à mener.* » Pour Monsieur C., en perdant du temps d'un côté, on en gagne de l'autre. « *C'est ce qu'il faut essayer de faire entendre aux enseignants, c'est-à-dire qu'il y a un moment où il faut savoir s'arrêter et reprendre les choses, travailler...* » La directrice adjointe en charge de l'orientation et de l'inclusion, présente au moment de la discussion, approuve : « *Il y a quelque chose à travailler. La tendance chez les enseignants c'est d'aller voir la vie scolaire uniquement s'il y a des choses qui ne vont pas bien ! Voilà. Du coup, le côté éducatif, positif de la vie scolaire ne peut pas se construire dans la tête des élèves ! Parce que constamment, c'est pour des sanctions, pour des rappels à l'ordre... Et c'est ça la grosse difficulté aussi à changer de posture.* » Ainsi, en plus de mieux comprendre la fraction importante des élèves qui n'arrive pas à trouver sa place dans l'établissement, nous entrevoyons des obstacles majeurs à l'acceptation du dispositif de synthèse par le corps enseignant, en France et ce n'est pas à P2 et P3 que notre vigilance sera réduite. Le ChE de P1 nous propose ensuite de théoriser le projet afin qu'il puisse le soumettre à des conseils d'administration et centres de formation d'enseignants dans lesquels il siège tant au niveau régional que national. Il explique qu'il est difficile de créer un temps plein dans un seul établissement, mais qu'un statut d'autoentrepreneur faciliterait une intervention sur plusieurs institutions, notamment pour « *voir s'il ne pourrait pas y avoir aussi des formations à proposer... Ce qui me paraît intéressant dans le travail aussi tel que vous l'avez mené ici tel que je le ressens et tel que vous le présentez, ce qui me touche aussi dans ce travail-là c'est que ça prend en considération la totalité de la personne humaine.* »

Monsieur C. se montre très préoccupé, par exemple, par le fait que deux lycéens soient encore partis en hôpital psychiatrique depuis la rentrée de janvier : « *Pour moi, ça m'interroge quand même ! Alors qu'on n'est pas un établissement où il y a une pression à tout va sur les élèves ! C'est ça qui est pour moi un grand point d'interrogation !* » Il déplore de n'avoir pas pu constater le problème pendant qu'il en était encore temps, malgré toute la sollicitude qui règne au collège : « *Même s'il y a cette préoccupation du travail sur l'unité de la personne humaine, on laisse de côté certaines notions essentielles au niveau de la formation de l'individu, qu'elle soit le substrat familial, qu'elle soit le substrat personnel, qu'elle soit aussi le substrat environnemental. Il faut qu'on arrive à faire faire intégrer dans*

notre réflexion. » Selon notre interlocuteur, des attentats terroristes (celui contre la revue Charlie Hebdo venait d'avoir lieu) nous interpellent là-dessus : on passe à côté de jeunes sans s'apercevoir des dérives, ce qui nous interpelle comme éducateurs, ajoute Monsieur C. Par suite, le ChE considère que l'acte éducatif est une chose qui, aujourd'hui, mérite d'être réétudiée pour se le réapproprier. « *Je suis sûr qu'on n'est pas là seulement pour inculquer une formation. Il faut qu'on réfléchisse de nouveau à l'acte éducatif dans son ensemble pour essayer de regarder comment l'individu peut le ressentir.* » Sachant que les institutions sont en train d'intégrer les tableaux interactifs à grande échelle dans les classes dans la période de l'enquête, il met en garde contre les progrès technologiques à outrance qui font oublier l'importance de l'humain. En se replongeant dans l'histoire de grands personnages qui ont marqué l'Histoire, il s'aperçoit que « *à un moment de l'Histoire, le progrès a été encouragé, mais à un moment, il faut que l'humain rattrape le progrès. Sinon, on se laisse distancer, et c'est ça aussi qui fait l'effet de crise. Les crises naissent quand il existe une distanciation entre un progrès technique et le côté humain doit pouvoir à un moment ou à un autre, accompagner les choses différemment.* » Nous sommes au cœur de la justification du dispositif de synthèse et les considérations d'un chef d'établissement qui, après l'avoir côtoyé, a adhéré à son intérêt et souhaite le faire connaître à ses pairs ne peut que nous encourager.

Abordant à notre initiative un autre sujet, le ChE décrit une prise en charge pyramidale très précise de l'élève en difficulté (**H1.1**) : c'est l'enseignant de la matière concernée qui détecte les premiers obstacles. Il en réfère, si nécessaire, au professeur principal lequel cherche « *s'il y a des éléments qui reviennent d'une matière à l'autre, problème d'organisation, problème de mémorisation, problème de structure, [...]* » et vérifie ce qui a déjà été mis en place. Ensuite, vu qu'ont été créés des postes de responsables pédagogiques, un pour les 6^{èmes}, 5^{èmes} et un pour les 4^{èmes}, 3^{èmes}, ceux-ci effectuent des concertations informelles avec les responsables de vie scolaire, niveau par niveau, facilitées par une organisation de l'espace des bureaux qui facilite les rencontres spontanées (**H1.1**). On peut se demander ici, si ces modalités sont suffisantes par rapport au nombre d'élèves par classe et par niveau, à la diversité des facteurs de l'échec scolaire et à la quantité d'heures disponibles de ces responsables pédagogiques. Des questions précises que nous avons posées nous ont fait savoir qu'il n'existait pas d'heures officiellement prévues, dans leur emploi du temps, pour cette activité. Les réponses des élèves confirment que nos interrogations ne sont pas dépourvues de fondement (**H2.1**). En addition des actions prévues pour la prise en charge des élèves en difficulté, Monsieur C. nous apprend qu'un conseil de direction hebdomadaire élargi regroupe « *le chef d'établissement, le directeur du collège, la directrice du primaire, la direction de la vie scolaire, et une assistante administrative* » pour analyser toutes les remontées qu'il a pu y avoir. Une réunion deux ou trois fois l'an fait également intervenir la cellule médico-psychologique de l'établissement ainsi que la responsable de l'orientation et de l'inclusion (**H1.9, H1.10**). Pour finir, notre

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

interlocuteur déplore l'appauvrissement du langage des élèves auxquels il devient compliqué de faire découvrir les richesses de la langue. Or « *c'est le vocabulaire qui permet aussi d'accroître la pensée.* » Et le chef d'établissement d'appeler à ré-initier : « *l'apprentissage d'un vocabulaire, d'un vocabulaire scientifique, d'un vocabulaire précis, d'un vocabulaire étendu, pour augmenter le champ de la pensée. Ça veut dire déjà avoir plus de temps. Je suis sûr qu'au Liban les jeunes libanais ont peut-être plus d'heures de français dans leur parcours que les jeunes Français ici* » (H0). Monsieur C. touche du doigt un facteur primordial de l'affaiblissement du niveau des élèves. On y reviendra avec Bernstein (1975) qui développe les rapports étroits entre pensée et langage. En raison de sa totale ouverture d'esprit, de son humanisme et de l'autonomie dont il sait faire preuve, le ChE de P1 ne fermera pas ses portes à un dispositif de synthèse s'il le juge suffisamment prioritaire pour lui débloquer un budget (H1.10, H3.2).

Par suite des interventions des responsables de B6 et P1, nous voyons bien que, malgré les efforts indiscutables, il y persiste des entraves importantes à l'épanouissement et aux progrès d'une partie non négligeable des élèves. C'est pour cette raison que, l'urgence d'une évolution ne fait aucun doute pour réduire les effets négatifs des points les plus saillants où le bât blesse : 1- un manque d'écoute de la part d'adultes, 2- un manque de confiance et une sévérité excessive, 3- un manque de disponibilité vu le nombre d'élèves par classe, 4- un manque d'efficacité des tentatives d'adaptation aux besoins des élèves, 5- des comportements et pratiques inadaptés d'enseignants et membres de la vie scolaire où la collaboration demeure trop superficielle pour aller dans le sens d'une éducation unitaire. En réalité, au-delà des divergences, ce sont des facteurs pas si éloignés qui provoquent des effets négatifs ou positifs ressemblants. C'est ce genre de constat qui nous conforte dans l'universalité des conditions premières de l'amélioration de l'institution scolaire et dans l'idée d'avoir recours à la systémique pour y arriver.

10.2.3 Trois collèges où la bienveillance est de mise mais où le service de la vie scolaire est explicitement disjoint de celui des enseignements

Les chefs d'établissement de B5, P2 et P3 ont, entre autres points communs, de mettre en place une vraie démarcation entre un service d'encadrement et de surveillance et une entité de transmission des connaissances. Les surveillants avec lesquels nous avons pu nous entretenir, ne le vivent pas très bien, pour une partie d'entre eux, au moins. Nous les écouterons. Mais notre objet est, à ce stade, de voir comment Madame B. conçoit le rôle de l'établissement scolaire et le sien propre et comment s'organisent l'enseignement et l'éducation des jeunes à B5. Apprenons, en premier, de la bouche de sa directrice, que cette institution est née lors de l'arrivée d'une importante diaspora arménienne au Liban, après la Première Guerre mondiale. Les Pères jésuites lui ont dédié l'établissement puis, au fur et à mesure que les besoins de cette communauté ont diminué, la structure s'est ouverte à l'ensemble de la population, avec toujours une priorité accordée aux arméniens. La directrice déléguée de B5 confirme que, suite à cette particularité,

y sont scolarisés des élèves qui ne sont pas uniquement fils d'anciens des Jésuites, comme c'est le cas à B6 (nous avons expliqué qu'en cela, B5 constituait justement une porte d'entrée à l'établissement de tutelle, pour une catégorie qui n'y aurait jamais accédé autrement). La ChE conforte également l'existence d'une diversité socio-économique : *« on a aussi des enfants dont le papa est chauffeur de taxi, donc on a de tout »* (V-2.4, I-2.7.10). Ces explications confirment l'évolution de B5 : d'abord collègue de quartier, il draine, à présent, des jeunes de toutes les régions. Selon elle, une spécificité de l'institution est une implication *« maximale »* des parents et le fait qu'ils se sentent redevables à l'École pour l'éducation qu'elle fournit à leurs enfants (H1.11). Nous avons commenté une certaine soumission des adolescents à l'autorité rationnelle légale, plus élevée, dans B5, que dans les autres structures. Nous nous retrouvons face à la source de cette attitude, située dans le milieu duquel ils proviennent et qui attend beaucoup de l'institution scolaire, la dotant d'un fort capital symbolique : *« Mais aussi ils ont peu de moyen, c'est pour ça ils comptent beaucoup sur l'école, on essaie autant possible pour les aider à l'école même. »* Une autre particularité est la dimension de B5 à taille humaine, en adéquation avec ce dont les adolescents nous ont fait part : *« C'est ma troisième année ici, mais là on sent, c'est petit, c'est familial. Et ce qui est important c'est l'attachement des professeurs aux élèves »* (H1.11). Pour la directrice, le rôle d'un établissement scolaire est de former et éduquer l'élève (H1.1, H1.2). Par suite, tout le personnel de l'établissement forme une *« équipe éducative »* qui se charge de cette mission, que ce soit un enseignant qui demande la remise d'un travail dans le respect des échéances, ou un surveillant qui donne des indications ou des tâches à accomplir ou encore un responsable ou un directeur (H1.9). Notons que la fonction d'éducation, quoiqu'élargie à tous les dispositifs, respecte, cependant, à B5, un partage des tâches conventionnel où chacun l'accomplit depuis *« son domaine à lui »*.

La définition de la vie scolaire demeure, également, conformiste et respectueuse des textes, contrairement à ce que nous en avons vu à B2 et B3 où elle est beaucoup plus complète et personnelle : *« Ça commence par la classe : en classe comment il est, en division, comment il est, sur la cour de récréation, comment il est. C'est tout ça. C'est notre vie scolaire. Dans nos sorties, aussi, ça fait partie de la vie scolaire »* (I-4.2-1, H3.2). Madame B. assimile cette expression à l'attitude générale du collégien auquel est attribuée une note en conséquence, conformément au B.O. Ce point de vue orthodoxe est en totale adéquation avec les réponses des jeunes de cette institution pour lesquels attitude, respect, obéissance à l'ordre établi et bonne éducation sont des piliers de la vie scolaire. En persévérant dans notre quête, nous en apprenons beaucoup sur le fonctionnement du dispositif d'information de B5. Les surveillants de chaque cycle participent à des réunions de concertation, toutes les semaines, avec le responsable de cycle et à une autre réunion générale avec leur directrice et l'ensemble des responsables de cycles de l'établissement (H1.10). Bien qu'ils puissent rendre compte, à la hiérarchie, des observations qu'ils notent

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

sur l'état des élèves et bien qu'il soit tenu compte de leur avis, les accompagnateurs pédagogiques, d'ailleurs spontanément appelés surveillants par notre interlocutrice comme par les collégiens, ne sont cependant pas conviés aux concertations hebdomadaires entre enseignants où, pourtant, d'autres acteurs, comme la psychologue, ont droit de cité. Par cette restriction, le corps des surveillants apparaît comme une entité de second ordre (**H2.2**), ce que ne devra pas manquer de corriger le dispositif de synthèse, pour lui donner toute sa part, non seulement en tant que dispositif d'information mais aussi de commande. Ainsi, même si la pluralité est de mise à B5, la part de collégialité, dans le sens le plus noble du terme, entre les corps éducatifs et d'enseignement est peu existante (**H2.2, H2.2.1, H2.2.2**).

Pour ce qui est du rôle de la ChE de B5, en plus de tâches d'intendance et d'administration où elle doit s'occuper « *de la plus petite chose, vraiment, dans le collège à la plus grande : les petits détails aussi, même des plus petits détails* », c'est une fonction de pivot qui est décrite. Tout en insistant sur la volonté d'appréhender les élèves dans leur globalité, par les acteurs éducatifs de son collège (I-2.6-4, **H1.10**), Madame B. se présente également en médiatrice. Cette facette est conforme à ce que les élèves ont partagé de leur ressenti, lors du focus groupe, et de ce qu'il ressort dans les graphiques du paragr.9.1 où ils dépeignent la diversité de l'encadrement dans leur institution (**H1.9**). Ainsi, le travail de la directrice est d'une part, en rapport avec les élèves : « *Je dois être présente pour eux, les écouter et voir quels sont les problèmes qu'ils rencontrent en m'appuyant sur les dires des professeurs, dans nos heures de concertations.* » Elle semble accomplir cette tâche avec le succès qu'on a vu, auprès des collégiens (**H1.9, H3.1.4**). Elle est aussi en contact direct avec les enseignants. Dans la transparence, elle n'hésite pas à faire part des bémols relatifs à son équipe enseignante (**H2.1.2, H2.1.3, H2.3**), tout en mettant en valeur ses indiscutables atouts (**H1.6, H1.7, H1.8**). La ChE doit intervenir auprès des professeurs, tant pour les motiver, en raison de la surcharge de travail que pour les rappeler à l'ordre (**H2.1**) : « *Heureusement, ils ne sont pas nombreux, très peu, mais je dois intervenir. Pour les questions de compétences pédagogiques, heureusement, on a une belle équipe de profs et une équipe qui est ouverte aux remarques, aux changements et tout.* » Nous avons entendu le même son de cloche de la part des collégiens. En outre, c'est elle, le garant des programmes, en lien direct avec les coordinateurs de matières.

Le mode de coordination entre les enseignements, « *fil conducteur entre les niveaux* » m'est expliqué dans les moindres détails : ce sont les professeurs de B5 qui se déplacent à B6 où enseignent tous les coordinateurs de matières, à raison d'une période par semaine. En plus d'une coordination horizontale, une articulation verticale est tentée (I-1.2.3-7, **H1.10**). Le travail se fait par concertation, même si le coordinateur occupe une position hiérarchiquement supérieure à celle de ses collègues : « *Comment tu as fait passer le message ? Parfois, on a des discussions ou des échanges très durs. Comment ? Moi je fais*

ça et tu fais ça ? C'est là où le coordinateur intervient et tranche. » Celui-ci a un droit de regard sur la préparation des interrogations écrites et sur les corrections des devoirs, en vue d'harmoniser les exigences des professeurs. C'est lui qui prépare, ensuite, les examens communs : « *mais, en se basant sur les évaluations déjà faites par les professeurs et qu'il a déjà vues. Il sait très bien quelles sont les difficultés des élèves, les problèmes travaillés. Donc, il sait tout et c'est lui qui prépare les examens sans avoir recours au professeur* » (I-1.2.3-7, **H1.10**). Constatons qu'en dépit des avantages de la coordination, d'autres inconvénients que celui précédemment rencontré se profilent : 1- Vu le nombre d'élèves par coordinateur, une réelle individualisation est pratiquement impossible à réaliser (CI-1.2.3-8). 2- Aucune action n'est envisagée en cas de défektivité de méthodes d'apprentissage en lien avec le développement personnel des élèves (**H2.1**). Or, les collégiens nous l'ont bien fait réaliser, cet angle précis occupe une place centrale en tant que facteur de l'échec scolaire persistant (fig.40, p.221). Intervient alors la question de la prise en charge des élèves en difficulté (V-1.2.4). La directrice précise, comme préalable, que dans les grandes classes, c'est un peu tard pour détecter les problèmes d'orthophonie et de psychomotricité : il faut s'en préoccuper au préscolaire. Pour ce qui a trait aux difficultés relatives à un déficit de niveau, c'est le professeur de la matière qui les décèle et il en fait part pendant des réunions de concertation hebdomadaires qui se tiennent entre les professeurs des matières de base (français, arabe, maths) d'une même classe « *et plus si on arrive à avoir plus* » (CI-1.2.3-1, CI-1.2.4-1, CI-1.2.4-2, **H1.10**). Ces réunions de concertation interdisciplinaires, en plus des réunions de coordination par matière, sont des indicateurs majeurs de collégialité et auraient dû être facteurs d'épanouissement et d'accroissement de tous les paramètres du développement personnel, tant à B5 qu'à B6. Comme il arrive que l'opposé se manifeste, c'est que le problème se situe alors au niveau des pratiques individuelles (**H2.1 à H2.6**). Notre observation participante corroborera ce point sans réserve, de même que les propos d'adolescents l'ont bien déjà mis en exergue.

Pour en revenir à l'entretien, le sujet précédent nous amène à celui de la remédiation (V-1.2-4). Celle-ci s'effectue en classe, soit par des incitations orales (par exemple au cas où l'élève ne lit pas correctement les consignes), soit par des fiches ou exercices supplémentaires, soit lors d'études surveillées qui n'obtiennent pas le succès prévu parce qu'il est compliqué d'assurer une deuxième tournée de transports scolaires en autocars, soit lors de modules de renforcement mais comme « *c'est le samedi, ce n'est pas très encourageant pour les parents. Les parents ne les aiment pas beaucoup* » (I-1.2.4-3, I-1.2.4-1, **H2.1.1**). Dans ce contexte, le verbe « essayer » réapparaît en force, pour marquer les limites de l'entreprise. Une fois encore, la ChE est sur la même longueur d'onde que ce qu'ont transmis les collégiens. En dernier recours, il est fait appel aux parents et si nécessaire, ceux-ci mettent en place des cours particuliers. Ce sujet mérite que l'on s'y attarde quelques instants, d'autant plus qu'il se rapporte aux

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

deux seules questions non encore abordées (Q.21 et 22) dans le questionnaire des élèves. Pour cela, reportons-nous à la figure 30 (p.161) afin d'en compléter le commentaire et d'y ajouter des informations manquantes : 116 élèves/602 soit 19%, répondent positivement quand on leur demande s'ils ont participé à des cours de remédiation dans leur établissement. Ils sont 23% à B5. Mais ce qui est le plus frappant, ce sont les 140/602 élèves donc 23% qui « avouent » s'appuyer sur des cours particuliers pour faire des progrès, soit presque le quart des effectifs. Certains les estiment inefficaces. (H2). Attirons l'attention sur le fait que par ces dispositifs d'adaptation aux besoins des élèves, d'une certaine façon, l'institution scolaire reconnaît ses limites et remet elle-même en cause la forme actuelle de l'enseignement collectif qui s'avère insuffisant. Effectivement, elle semble revenir, par ce biais, de façon complémentaire, vers des formes d'enseignement individualisé dont Durkheim (1938, en ligne 2002) nous décrit qu'elles se pratiquaient déjà dans l'Antiquité. C'est d'ailleurs cette forme scolaire que Madame B. « rêve » de renforcer pour les modules de remédiation, ainsi qu'elle en a fait l'expérience au Canada : les élèves les plus fragiles dans une matière donnée sortaient de la classe pour suivre, en groupe restreint, le même enseignement, au même moment que leurs camarades. Ce n'est pas sans nous rappeler les conditions de notre observation participante à P1. Le dernier chapitre spécifiera que les conditions optimales de ces enseignements en face à face, y compris lors de leur mise en œuvre à l'École, résident justement dans une exécution qui se rapproche du dispositif de synthèse tout en évitant la stigmatisation (H2.1 à H2.1.3). Les principes de la pensée complexe ne peuvent, cette fois encore, que nous revenir en tête, marquant qu'il est impossible de faire abstraction des conceptions et pratiques des adultes et du fonctionnement des établissements, lorsqu'on souhaite réduire la proportion de l'échec scolaire, tant leur retentissement est central. Les freins au dispositif de synthèse pourront être dépassés par une communication adéquate à tous les échelons.

Au moment de présenter P2 et P3, nous tenons à préciser que les renseignements fournis ci-après sur la composition des collèges visités en préenquête ne tiennent pas du hasard mais sont à mettre en relation avec les sous-variables de V2 : V-2.1 « degré d'autonomie des chefs d'établissement », V-2.3 « diversité du nombre d'élèves », V-2.4 « diversité du public accueilli », V-2.8 « diversité des organigrammes et V-2.9 diversité des dispositifs en charge de l'action éducative, de la remédiation et de l'orientation » et avec les indicateurs et contre-indicateurs I-1.2.4-3 « Représentations d'acteurs éducatifs/défaillances au niveau du temps ou de l'espace dédiés aux réunions entre acteurs éducatifs, CI-1.2.4-3 « Représentations d'acteurs éducatifs/au niveau du temps ou de l'espace dédiés aux réunions entre les acteurs éducatifs », I-3.1-5 « Représentations d'élèves/sentiment d'épanouissement : [...] espaces suffisants au niveau de la cour, des terrains de sport [...] et CI-3.1-5 « Représentations d'élèves/manque d'épanouissement : [...] manque d'espace au niveau de la cour et des terrains de sport [...] ». Ainsi, P2 est une institution du centre de Paris dans laquelle des élèves de classes sociales particulièrement favorisées

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

profitent d'infrastructures uniques, dans un collège de la capitale qui, d'ordinaire, manque d'espace. Des salles de rencontres et de détente luxueuses et spacieuses sont réservées aux jeunes et des salles polyvalentes sont disponibles pour les activités multiples (**H1.2**). Le groupe scolaire comprend, outre trois implantations de classes maternelles et primaires dotées d'autonomie et qui accueillent chacune 400 élèves, un collège où sont reçus 1100 jeunes, un lycée où 800 élèves sont amenés au baccalauréat ainsi que 300 à 400 étudiants dans les sept Classes préparatoires aux Grandes Écoles. Collège, lycée et prépas ont chacun leur directeur propre qui est directeur pédagogique. Un chef d'établissement est à la tête de l'ensemble des structures. Huit classes par division, de la sixième à la terminale regroupent jusqu'à 35 élèves par classe. Dans cette institution, en plus d'un entretien non directif avec le chef d'établissement, des entretiens semi-directifs se sont mis en place avec la « surveillante générale », les directeurs de cycle (collège et lycée), la responsable des divisions de quatrième et de sixième, les surveillantes des niveaux de cinquième, première et terminale, et le personnel administratif dit OGEC (infirmière, responsable de l'association culturelle et sportive, responsable des sorties extrascolaires). Des conseils de direction, des conseils d'établissements et diverses réunions se sont déroulés devant l'auteure en toute transparence (**H1.10**). Celle-ci a assisté à deux types de cours de méthodologie, l'un dispensé pendant les heures d'accompagnement personnalisé à l'intention d'élèves les plus en difficulté et l'autre dont profitent de jeunes lycéens de seconde, sur la base du volontariat. Ce dernier cours est intitulé : « cours d'aide individualisée » et il porte bien son nom (**H1.1, H1.9**).

À P2, le ChE, totalement ouvert à la recherche (**H1.10, H3.2**), est un précurseur en matière de haute technologie (**H1.9**). Son établissement a été le premier à instaurer, quelques mois avant notre observation directe, le tableau interactif, de manière systématique et simultanée dans toutes les classes, avec ce que cela a entraîné comme enthousiasme ou dépressions nerveuses selon les cas, dans le corps enseignant (**H1.11, H2.6**). Effectivement, suite à sa demande, j'ai veillé, lors de mes entretiens, à déceler l'impact de cette modernisation intempestive sur le personnel et les avis étaient partagés quant à l'adéquation de l'accompagnement et de la formation des professeurs à cet outil : certains se sont sentis supplantés par leurs élèves et ne détenaient plus le monopole du savoir à transmettre, ce qui a entraîné des arrêts maladie (**H1.11, H2.6**). À la fois à l'avant-garde du progrès et très conservateur sur certains aspects, Monsieur Co. a souhaité maintenir un statut de surveillant général et non de CPE dans son établissement. Dans ce collège, une séparation radicale existe entre le dispositif de surveillance et celui de la transmission du savoir (**H2.2**). Des préfets des études, par niveau, sont recrutés parmi le personnel enseignant, pour une durée déterminée. Le ChE est d'avis que personne ne doit s'accrocher à son poste et que chacun doit avoir un rôle interchangeable. Nous avons informé Monsieur Co., lors de l'entretien de fin d'observation directe, d'une extrême souffrance de son équipe de surveillance qui vit son rôle comme celui d'un pion qu'on

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

place, au jour le jour, là où on en a ponctuellement besoin (**H2.6**). Dans cette structure d'excellence au fonctionnement parfaitement huilé, il n'était pas prévu que nous rencontrions des élèves et nous compterons sur les acteurs éducatifs pour nous faire part de leurs représentations les concernant. Ce qui ressort, en tout cas, de notre observation, outre un investissement, une compétence remarquables des enquêtés rencontrés et des espaces favorisant l'épanouissement des adultes et des jeunes (**H1.2, H1.11**), c'est un sentiment d'injustice et d'incompréhension de la part du corps des surveillants, face à sa mise à l'écart et à son caractère interchangeable. Un autre aspect à relever est la tendance qui nous paraît de plus en plus claire, d'une fermeture du volet académique pour tout non-enseignant non reconnu comme tel par un diplôme ou un concours (**H2.2**). Voilà une action à tenter pour le dispositif de synthèse : à P2, ce n'est pas un problème financier qui interviendra mais l'optique du chef d'établissement vis-à-vis du corps de la vie scolaire. Un facteur nous rend un tant soit peu optimiste : la salle des professeurs, à P2, a été débaptisée pour s'ouvrir à l'ensemble du personnel.

P3, établissement de l'Est parisien, accueille une population d'origines sociales hétérogènes (**H3.2**), dont une partie souffre de troubles importants de l'apprentissage (**H0**). D'obédience Lassallienne, cet établissement où sont scolarisés 650 élèves de toute confession, dont un peu moins de 10 % de boursiers, se particularise par son ouverture à la diversité. Les élèves sont répartis en 21 classes du CP à la troisième (5 classes à l'école primaire et 16 au collège), avec 25 à 32 élèves par classe. Ils sont encadrés par une cinquantaine d'adultes. Dans cette institution, outre les entretiens que nous avons effectués avec le chef d'établissement-coordonateur, le chef d'établissement du primaire, le CPE et des éducateurs, nous avons assisté, dans le cadre de notre observation directe, au fonctionnement interne de classes de soutien en petits groupes. Le chef d'établissement qui nous ouvre les portes de son institution sans restriction, s'étonne que mon parcours soit principalement orienté vers l'enseignement (même si hors cadre scolaire) et que mon observation porte sur le dispositif de la vie scolaire. En réponse à nos questions, il explique que pour devenir préfet des études, il faut nécessairement être « *passé par la case enseignement.* » Pour lui, la vie scolaire est le poumon de l'établissement mais il est impossible de s'occuper du côté pédagogique sans être officiellement professeur, d'abord (**H2.2**). Ainsi, malgré toute l'autonomie des chefs d'établissement, le couperet tombe : en dépit de diplômes et de savoir-faire, nous risquerions de concevoir un dispositif de synthèse dans lequel je n'aurais moi-même pas ma place ?

10.2.4 Deux collèges où sont mises en pratique des facettes primordiales du dispositif de synthèse

Rongée par le doute, nous jetons l'ancre pour l'escale suivante dans les collèges B2 et B3 où l'ouverture d'esprit par rapport au choix des profils d'acteurs éducatifs nous fait reprendre espoir (I-2.5-3 « Profil non conformiste »). Ces institutions se distinguent par le nombre le plus réduit d'élèves qui ne s'y sentent pas bien et par une interaction importante entre l'éducatif et l'instructif. Faisons plus ample

connaissance avec les responsables de leur direction : pour l'une, un Père supérieur et pour l'autre, une laïque, tous deux privilégiant un brassage des cultures et des religions. À n'en pas douter, à B2, nulle difficulté pour explorer : l'établissement est habitué à tendre la main à la recherche et une réponse positive nous est accordée sans délai, par la directrice (I-2.1.-1, **H1.10**). Par ailleurs, en plus de l'entretien qu'elle nous octroie sans lésiner sur son temps, Madame G. est l'une des deux seules ChE à avoir rempli un questionnaire. Lors de notre rencontre, elle consacre 1360 mots rien qu'à une description minutieuse des spécificités de son institution, rentrant dans les moindres détails dans la comparaison des établissements français et libanais (V-2.1). Selon elle, dans l'Hexagone, d'après les textes, les attributions du chef d'établissement sont plutôt d'ordre administratif et les enseignants sont inspectés par des inspecteurs d'académie, pour le fond et la forme de leurs cours. C'est la raison pour laquelle, les instances *« lui ont redonné la main par le Projet d'établissement (V-2-7, H3.2) qu'il peut travailler avec les différents enseignants pour pouvoir toucher le cœur de la pédagogie dans son établissement. »* Au pays du Cèdre, quand une institution est homologuée, elle se doit de suivre, en principe, *« toutes les instructions officielles françaises. Pas en partie, toutes. Que ce soit l'académique ou le pédagogique ou la vie scolaire ou éventuellement l'organisation »* (CI-2.1, V-2.1, **H3.2**). Cependant la spécificité du Liban et du Collège B2, en particulier, poursuit Madame G., c'est précisément une plus grande marge de manœuvre par l'intermédiaire de l'organisation scolaire. De plus, le chef d'établissement y est également directeur pédagogique et ce rôle est *« très très important »* à B2. La directrice ajoute que ce qui distingue son collège d'autres structures c'est *« l'accompagnement de tous les jours, de l'élève. Depuis toujours et avant même que les normes françaises aient placé l'élève au centre de toutes les préoccupations, B2 l'avait. Il l'avait et l'a perpétué et aujourd'hui, on est toujours dans cette mission fondamentale qui est d'accompagner l'enfant et de le construire »* (I-2.7-1, I-2.7-4, I-2.7-6, **H1.1, H1.2**). Le construire non pas en se restreignant à son intellect mais en l'éduquant, en prenant en compte *« un être complet avec la part physique, culturelle, artistique et essentiellement structurante. C'est ça la vie scolaire et l'éducation. L'éducation est structurante »* (I-2.7-5, I-2.7-6, **H9**). Ainsi, la directrice supervise aussi bien l'académique que l'éducatif, mais elle n'est pas seule à le faire. Elle vante alors les mérites du binôme qu'elle forme avec le directeur adjoint, médecin de formation, *« et médecin du cœur »* ainsi qu'elle le qualifie et sur lequel elle s'appuie, par exemple, pour mieux connaître les stades du développement de l'enfant. Ici, l'établissement est mené dans un esprit de management collaboratif comme nous l'explique la ChE. Nous avons d'ailleurs relevé, dans les diagrammes précédemment analysés, la présence des barres représentatives de la direction, à un niveau bien supérieur à la moyenne des autres structures :

« J. [le directeur adjoint] et moi on a banni le " je" lors des réunions ; ce n'est pas un bannissement de notre personnalité parce que nous avons tous les deux une personnalité très forte. [...] Du coup [...], c'est une équipe qui réfléchit, c'est une équipe qui travaille, c'est une

équipe qui s'interroge, c'est une équipe qui se remet en question. [...] La remise en question est plus facile. On peut dire j'ai tort, non je ne peux pas faire ça » (CI-1.2.3-1, H1.10).

Notons bien la capacité de remise en question, clé de toute évolution. Pour Madame G., travailler en tandem n'est pas synonyme d'être d'accord sur tout mais sur l'essentiel, et c'est ce qui fait la richesse de la collaboration (I-2.6-1). D'ailleurs, ajoute-t-elle, il est convenu que les divers intervenants de B2 dirigent les élèves en difficulté vers l'un ou l'autre des deux responsables, selon qu'ils ont besoin davantage d'un soutien affectif ou d'un ferme recadrage (H1.9, H3.4.1). En outre, la ChE développe les moyens mis en œuvre pour faire face aux deux programmes français et libanais et la possibilité d'y inclure la polyvalence souhaitée par le système éducatif français (H1.10). Honorer les exigences des deux systèmes relève d'un véritable défi, avec pour l'un, l'accent sur la mémorisation et l'approfondissement des notions, et pour l'autre, la focalisation sur le raisonnement et le décloisonnement, en vue de donner du sens (CI-1.2.3-2).

Selon la directrice, le but ultime de son collège est de développer la personnalité des élèves et d'en faire des êtres libres et autonomes (I-2.7-1, I-2.7-4, H2.1, H3.14). Pour cela, concrètement, explique-t-elle, « on n'est pas un binôme où chacun est dans sa sphère » et ce n'est pas anodin que le directeur adjoint ait deux bureaux, l'un « près du mien » pour faciliter les concertations (CI-1.2.3-1) et l'autre, donnant sur la cour, pour mieux être à l'écoute des élèves (CI-1.2.1-1, I-2.6-1). Quant aux responsables éducatifs, équivalents des CPE, précise la ChE, « administrativement, ils peuvent relever de moi pour le planning des devoirs, mais ils vont demander des conseils à J. et J. va venir faire des propositions et moi je vais faire des contre-propositions » (CI-1.2.3-1, H1.9, H1.10). Interrogée sur la vie scolaire, Madame G., l'assimile à l'ergonomie. En cela, déjà, son rôle est central dans les apprentissages, selon elle. De la même façon qu'une multinationale (que la directrice nomme) distribue des noix à ses salariés, leur assure des salles de sport et même un matériel pour faire leur lessive, pour les aider à s'épanouir et atteindre leurs objectifs, dans un collège, la vie scolaire a pour fonction d'assurer un cadre propice à l'épanouissement. Par suite, la vie scolaire est un « principe fondamental » et son imbrication dans les apprentissages ne fait pas de doute (CI-1.2.3-4, I-4.2-2, H3.2). Il faut être conscient que « on n'apprend pas si ça ne nous fait pas plaisir de venir dans cet établissement. La vie scolaire donne ce bien-être. Cette joie de se retrouver le lendemain entre pairs mais avec les adultes. Il y a une construction émotionnelle, affective, sociale, qui est le sujet de la vie scolaire, le cœur de la vie scolaire. » C'est pourquoi, celle-ci crée les conditions optimales pour que, précise la directrice, « nous, les enseignants, la directrice, la vie scolaire etc. on puisse donner les enseignements, les faire passer. La pédagogie prend son sens. Maintenant que t'es bien, on va t'apprendre à grandir » (H1.2, H1.11, H3.1.4). En effet, étant donné que, d'après elle, « tout travail intellectuel exacerbe les angoisses (quand on dit qu'on n'a pas compris, ce n'est pas disciplinaire mais existentiel) », étant donné que tout travail intellectuel questionne et que les apprentissages se font à la fois

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

au niveau du cœur et des neurones, ils sont très complexes et ne peuvent s'accomplir « *quand on a mal* ». Or, « *la vie scolaire structure. C'est-à-dire qu'elle colmate. La vie scolaire c'est le baume sur la plaie. Quand on a mal, il y a la vie scolaire. Et si on a mal, on ne peut pas étudier. Impossible* » (H3.1.4).

Nous réalisons à quel point les fonctions de la vie scolaire dépassent, à B2, le cadre des textes officiels puisque la responsabilité de garantir le développement personnel des collégiens, en vue de leur réussite, repose en grande partie sur ses épaules. On est loin du simple encadrement qui assure leur sécurité et joue un rôle subalterne et de sanction, aux yeux des enseignants (H1.3). Poursuivant l'échange, la ChE s'insurge contre le monde matérialiste qui est le nôtre aujourd'hui : « *je vous dis honnêtement, moi j'assiste à un renversement des valeurs* » ; elle regrette l'époque où, systématiquement, tous les enseignants se voyaient missionnaires : « *C'étaient des personnes fondamentalement convaincues qu'elles construisaient des êtres humains* » (H1.2, H1.6). Puis elle donne son avis sur le rôle d'un établissement scolaire et rappelle que des figures emblématiques permettent aux élèves de s'identifier à un adulte qu'ils admirent, pour se construire, « *et puis ensuite, on se détache. C'est pour cela que je vous ai dit que jusqu'au bout, il faut aller jusqu'au bout. Parce que si on s'identifie et on reste bloqué au niveau de l'identification, qu'est-ce qu'on fait ? On asservit* » (H1.2, H3.14). Indiscutablement, une éducation humaniste est pratiquée à B2, non seulement exposée par les représentations de sa directrice mais observée dans les pratiques, tout au long de notre présence dans l'établissement. Les élèves l'ont ressentie, qui s'y trouvent globalement épanouis, avec un fort sentiment d'appartenance et l'impression que leur collège est organisé de façon à favoriser leur réussite scolaire. On n'est pas loin de la synthèse éducative, même s'il en manque quelques éléments qui diminueraient encore les représentations négatives existantes (H3.14). Alors, quelle marge de manœuvre pour les chefs d'établissement au Liban ? Elle existe, à n'en pas douter pour Madame G. Celle-ci, par exemple, dans le choix des acteurs éducatifs de son institution, ne puise pas « *dans le vivier des diplômés* » même si, bien sûr, les diplômés sont importants, « *entendons-nous* ». Elle choisit avant tout des êtres dont elle apprécie la personnalité. Ainsi, une responsable pédagogique est architecte et le directeur du site de la capitale est médecin. Et la ChE de conclure : « *Quand on a atteint le niveau conceptuel, l'abstraction, on adapte. Moi, je n'ai pas de diplôme de pédagogie mais je suis très bonne en pédagogie. J'ai une formation en lettres, ensuite j'ai fait du théâtre, ensuite de l'économie, ensuite j'ai fait les Sciences de l'éducation* » (I-2.5-3, H1.10, H3.2). L'étude du fascicule publié à l'occasion du cinquantenaire de l'institution, en 2015, confirme sa vocation à former un « honnête homme ». Un extrait du discours prononcé par la directrice, lors des festivités, le rappelle : « *... En effet, c'est l'empreinte d'une culture humaniste qui transforme toute personne en précurseur de son temps, en militant au service d'une œuvre qui le dépasse.* » D'autre part, trente-sept verbes d'action sont affichés sur les autocars de « ramassage scolaire », pour fêter l'événement ; en totale conformité avec les valeurs que nous défendons, en voici

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

quelques-uns à titre d'illustration : « Accueillir, agir, appartenir, apprendre, coopérer, créer, éduquer, élever, enseigner, épanouir, imaginer, instruire, œuvrer, valoriser ». Par suite, aucun frein de la direction à prévoir pour viser la synthèse éducative à B2 où tous les ingrédients semblent déjà en place.

A ce stade, faisons le point sur les définitions de la vie scolaire par les chefs d'établissement, avant de poursuivre. Tandis que la directrice de B2 identifie la vie scolaire à l'ergonomie qui permet l'existence des conditions épanouissantes favorables au travail scolaire, tandis que la directrice de B5 lui donne des fonctions d'encadrement et d'éducation et que le directeur de P1 l'assimile à un carrefour, le Vice-recteur de B6 l'oriente davantage vers les activités et le social. Regardons de plus près ce qu'il en est à B3 (V4, **H3.1.4**). L'accueil de son Supérieur est chaleureux (**H1.10**). Il occupe ce poste depuis 5 ans, après 2 années de Vice-rectorat où il a « *pu découvrir la richesse de cet établissement* ». Doctorant en théologie à l'ICP, il en est à son deuxième mandat et avoue, avec humour, « *attendre la délivrance* » tant ses fonctions sont prenantes. Deux décrets de l'archevêque le nomment à la fois directeur des études et chef d'établissement (V-2.1). Nous en déduisons une des autorités desquelles il dépend (**H3.2**). Notre interlocuteur m'offre, en plus d'un café convivial (**H3.10**), le livre du « Jubilé d'or du Collège ». Nous y découvrons que B3 « fait partie de six établissements, petits et grands, portant le même nom, avec deux écoles techniques et une université. Ils ont tous la même mission éducative, au service du Liban. » Nous constatons que leurs élèves ressentent parfaitement cette mission à laquelle ils adhèrent. La suite de la lecture nous fait savoir que la finalité de ce groupe scolaire est d'assurer l'éducation de ses élèves, sans distinction d'appartenances « civiles et religieuses » étant donné que « l'éducation de la jeunesse demeure la base de toute œuvre nationale » (**H1.2**). Les élèves nous en avaient informés, dans le focus groupe. Un détail intéressant nous est révélé : les Écoles du groupe sont parmi les premiers établissements religieux à avoir introduit la mixité, afin que filles et garçons y grandissent comme dans leur milieu familial et social, prenant exemple sur les Jésuites de Reims qui tentaient l'expérience (V-2.1). Les rencontres de la trilogie parents-élèves-éducateurs, « base de toute réussite scolaire » y sont antérieures aux lois qui vont dans ce sens (**H3.1.4**).

« *Vous voulez distribuer ça ?* » L'autorisation de l'administration des questionnaires est aussitôt accordée (**H1.10**). Mais elle sera stoppée, comme nous l'avons remarqué dans les chapitres 6 à 9, pour une raison que nous ignorons, pour le versant élèves (**H2.5**). Le ChE gère les deux conseils hebdomadaires, pédagogique (avec les coordinateurs de matières) et éducatif (avec les responsables de cycles) : « *Et voilà les deux mains du chef d'établissement, un conseil éducatif et un conseil pédagogique où on peut coordonner la vie scolaire avec l'éducatif et on synchronise aussi avec les membres du conseil pédagogique, les coordonnateurs.* » (ChEB3, **H1.9**, **H1.10**). Le Supérieur ne voit pas de séparation entre

Chapitre 10 : Selon les collègues, une inégale aptitude des chefs d'établissement à adhérer à un dispositif de synthèse

la pédagogie et la gérance de la discipline, mais au contraire : « *une synchronisation* » (CI-1.2.3-4, **H1.9**). Par exemple, si un niveau est en train d'étudier le Moyen-âge (volet pédagogique), s'organisent des activités et des visites de monuments en rapport avec le sujet (volet éducatif selon lui). Remarquons que sur ce point, les collégiens réclamaient davantage de sorties et d'activités, pour aider à leur épanouissement. La définition de la vie scolaire par le ChE de B3 nous interpelle par sa globalité (I-4.3-4, **H3.2**), aussi bien dans sa forme (les membres de la communauté éducative y sont cités depuis les délégués des élèves jusqu'aux parents, **H1.10**) que dans son fond, vu qu'elle englobe l'enseignement, la vie courante, les activités, les formations et la vie spirituelle au sein de l'établissement (**H3.2, H1.10**) :

« La vie scolaire c'est un tout. Tout d'abord c'est l'enseignement [...]. Je ne trouve pas donc un détachement entre l'enseignement [...] et la vie courante. Et la vie scolaire, ça englobe tout [...] C'est les délégués de classe qui sont là pour représenter leurs camarades dans les conseils de classe. [...] Ce sont toutes les activités que ce soit scolaires [...] artistiques, [...] sportives. [...] C'est la vie spirituelle au sein de l'établissement [...], que ce soit pour les élèves, pour les parents car on travaille sur le triangle bien connu, donc direction professeurs, direction élèves et direction parents, donc il y a cette synchronisation entre les trois. [...] C'est la vie aussi qui ne touche pas seulement les élèves, mais aussi qui touche la communauté. Donc la communauté éducative a besoin de vivre cette vie scolaire à travers des rencontres, à travers des formations, à travers ... donc c'est un tout. »

En cohérence avec les affirmations du Supérieur, le seul établissement où l'organigramme rassemble tous les membres de la communauté éducative reliés entre eux, depuis le chef d'établissement jusqu'aux ouvriers, réunit aussi, dans ce même schéma, les acteurs des dispositifs d'enseignement et d'éducation avec des interconnexions (V-2.8, **H1.10, H3.1.4**). Quant à la formation continue des enseignants, en plus de celle assurée par des inspecteurs de l'AEFE, elle lui semble indispensable à adapter aux besoins du terrain. Ainsi, une non-gestion de la classe s'est avérée comme un réel problème qui a nécessité des interventions spécifiques (**H1.8, H2.3**). Comme dans les autres institutions, cet indicateur explique partiellement des revendications et mal-être d'élèves précédemment rencontrés. Il montre aussi que, dans certaines structures (au moins à B1, B3, B4, B5 et B6), au Liban, les formations en interne ne sont pas facultatives, et que les coordinateurs de matières possèdent les prérogatives pour en décider ainsi, en accord avec le chef d'établissement (I-1.2.3-7). Nous verrons que la coordination est majoritairement vécue, par les principaux intéressés, comme avantageuse, dans le sens où elle harmonise et coordonne l'avancement des apprentissages. Pour d'autres, elle « tue » la liberté pédagogique selon l'expression même d'un enseignant. Sans nier son intérêt, nous observons qu'elle peut ajouter, lorsqu'elle ne se fait pas par concertation, des facteurs au management directif (**H2.5**). À propos de management et de marge de manœuvre, la méthode du chef d'établissement est, selon lui, de recourir au vote aussi souvent qu'il le faut, quitte à trancher lui-même, en dernier ressort (**H1.10, H3.2**). Au sommet de la hiérarchie, l'ouverture est bien présente à B3. Cela suffira-t-il pour y faire exister la synthèse éducative?

Rassemblons les dernières avancées de notre enquête afin de corroborer l'hypothèse **H3.2** en y adjoignant les réserves requises : 1- Les conditions du changement sont techniquement existantes, même si non dépourvues de complications, aussi bien en France qu'au Liban. 2- En effet, l'autonomie des chefs d'établissement s'avère une arme à double tranchant puisque leur pouvoir décisionnel se révèle soit notre meilleur allié soit le plus résistant des obstacles. 3- Malgré des aspects conventionnels relatifs à la vie scolaire, dans certaines institutions, au Liban, il n'existe pas, comme c'est le cas, en France, un conformisme implacable vis-à-vis des diplômés d'acteurs éducatifs à des postes de responsabilité. De la sorte, une chance est donnée à un personnel motivé et compétent venant d'autres horizons, ce qui se révèle favorable aux élèves. 4- De plus, la définition de la vie scolaire y est plus étendue et les élèves libanais portent à cette entité, telle qu'elle est envisagée dans ce pays, un regard plus favorable que celui des jeunes parisiens. Ce facteur encourage à aller dans le sens de ce qui se pratique en dehors de l'Hexagone. D'ailleurs, les titres de responsable pédagogique ou de responsable de cycle portent en eux une connotation plus globale que ceux de « responsable de vie scolaire » ou de « cadre d'éducation ».

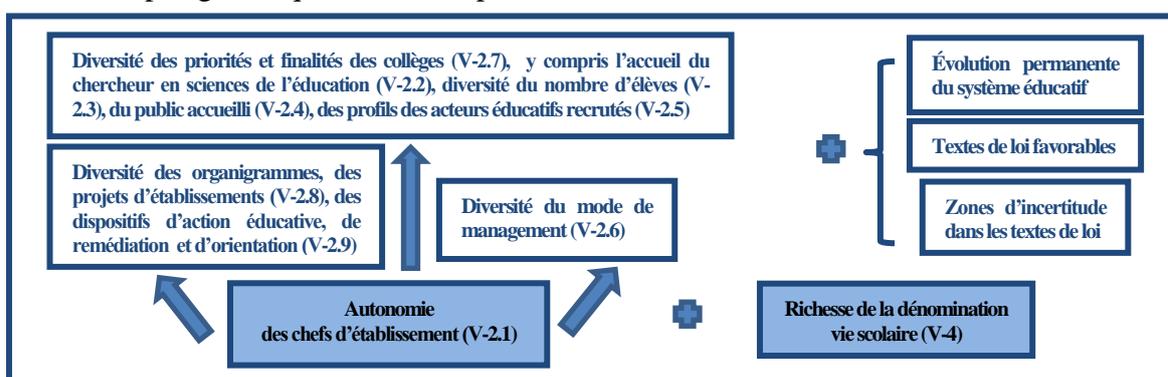


Figure 51 : Conditions existantes, en France et au Liban, pour l'évolution de l'institution scolaire (H3.2, sur la base des variables organisationnelles et infrastructurelles, schéma 18, p.108)

Qui plus est, les représentations des chefs d'établissement ne constituent pas les seules entraves ou facilitations éventuelles au dispositif de synthèse. En effet, d'après les premières informations, les enseignants français, risquent de prendre pour une intrusion offensante l'existence d'un synthétiseur éducatif, davantage que leurs homologues libanais (notamment en raison de la présence de coordinateurs de matières qui ont déjà un droit de regard sur leurs pratiques). De plus, à l'opposé de ce qui se pratique au Liban, un non-détenteur du diplôme d'enseignant n'est jamais perçu, en France, par les professeurs, sur un même pied d'égalité, quelles que soient ses compétences et autres diplômes...à moins que le bouleversement préconisé ne débute déjà, au niveau des études universitaires des enseignants eux-mêmes, dans l'intention de changer les mentalités en profondeur. Faute de quoi l'institution scolaire se priverait arbitrairement de talents enrichissants et efficaces. Et pourquoi pas un tronc commun qui rassemble, sur les mêmes bancs, les cadres d'éducation et les enseignants ? Pour être complets, c'est le moment de tâter le pouls de ces acteurs éducatifs, à propos de l'ensemble des thèmes concernés par notre étude.

CHAPITRE 11

SELON LES COLLÈGES, DES CONCEPTIONS ET PRATIQUES

D'ACTEURS ÉDUCATIFS RESTREIGNANT OU AMPLIFIANT

LA POSSIBILITÉ D'UNE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

En s'exprimant, les jeunes enquêtés ont manifesté des satisfactions et doléances sur leur réussite scolaire et leur développement personnel et ils n'ont pas manqué de nous renseigner sur les attitudes d'acteurs éducatifs ayant des incidences sur ces deux paramètres (fig. 39, 40 et 46, pp. 218, 221 et 235). Puis, ils ont fait part de leurs suggestions pour améliorer l'institution scolaire (fig. 50, p. 243). L'urgence du changement ayant été établie, nous avons commencé par croiser, dans une démarche compréhensive, les réactions des adolescents avec celles des chefs d'établissement lesquels, pour leur part, nous ont donné une idée assez précise des spécificités, des priorités et du fonctionnement de leurs collèges mais aussi de la marge de manœuvre dont ils disposent. Il en a résulté une première explicitation des résultats des élèves et un état des lieux préliminaire des freins et facilitations au changement. Ce chapitre 11 n'a pas pour ambition de dresser un tableau exhaustif du fonctionnement des organisations étudiées mais de poursuivre la description de leurs tendances dominantes, afin d'interpréter, de manière plus pointue, les résultats obtenus chez les collégiens. Pour approfondir nos connaissances dans ces domaines et compléter la vérification des hypothèses **H1**, **H2** et **H3.1.4** qui sont déjà partiellement corroborées, manquent à l'appel les représentations des enseignants, des membres de la vie scolaire et des autres entités constitutives de l'École, ainsi que celles des parents. Pour rappel, sur les douze structures à classer, il existe des retours significatifs d'élèves uniquement pour six d'entre elles, d'où un nécessaire recul par rapport aux exclusifs avis des adultes des autres collèges. Par ailleurs, pour les sept établissements où ont été administrés les questionnaires d'adultes, ce sont ceux-ci qui serviront de base, avant d'être étayés par les entretiens et observations. Nous ne retiendrons, ici, que les interventions les plus significatives, quitte à en approfondir l'analyse dans d'autres circonstances. Il ne s'agit nullement, en cela, d'effectuer un tri arbitraire qui les dénature. Bien au contraire, c'est en ayant en tête l'ensemble de ce que nous avons vu, lu et entendu que nous veillerons à en extraire l'essence, afin de faire ressortir les grandes tendances dans chaque collège. Les trois parties du chapitre procèdent par variable. Ayons, ici, en tête, les variables vertes du schéma 18 (p.108) En lien avec la poursuite de notre démarche compréhensive, n'interviennent, pour le moment, que les acteurs éducatifs des collèges dont viennent d'être analysés les retours des collégiens.

11.1 Des acteurs éducatifs plus ou moins motivés et attachés à leurs institutions

Face aux espérances de leurs élèves, dans quelle mesure les acteurs éducatifs ont-ils conscience de la nécessité d'apporter des modifications à leurs attitudes et à l'organisation de leurs institutions ? Pour le savoir, nous devons d'abord nous renseigner sur leur stabilité dans leurs institutions, leur sentiment d'appartenance, la façon dont ils conçoivent leur activité professionnelle, leurs représentations des relations qu'entretiennent vie scolaire et enseignements, ainsi que sur les avantages et les inconvénients, selon eux, de la division de ces deux entités. Nous en déduisons leurs conceptions, leur motivation, les modalités de leurs pratiques et les conditions d'exercice de leur métier. Nous percevons aussi leur capacité à progresser. Puis, nous nous informerons sur les difficultés que rencontrent les acteurs éducatifs dans l'exercice de leur

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

fonction et sur le degré de collaboration et de collégialité existant dans leurs institutions. Nous tirerons des conclusions sur leur aptitude à décloisonner les structures de leur collège. Nous les questionnerons alors sur les facteurs de l'échec scolaire (V-1, **H0**). Nous découvrirons s'ils y incorporent leur comportement (V-1.2) ou s'ils ont tendance à se déresponsabiliser en n'y incluant que des facteurs extérieurs à l'institution scolaire, dépendant uniquement des élèves et de leurs environnements (V-1.1). Nous montrerons que les deux alternatives appellent, autant l'une que l'autre, un rapprochement des structures enseignante et éducative. En écoutant leurs suggestions de modifications à apporter au système éducatif, nous serons éclairés sur leur capacité d'autocritique : leurs propositions vont-elles se confiner à des transformations organisationnelles superficielles (I-5-1) ou intégrer des évolutions conceptuelles et comportementales les concernant (I-5-2) ? Enfin, en prenant connaissance de leur point de vue sur les rôles d'un établissement scolaire, ses priorités, l'implication de ses membres dans l'éducation des collégiens et les modalités de prise en charge des élèves en difficulté, nous ferons ressortir leur capacité à individualiser les réponses aux besoins. Alors, sera trouvée la ligne de conduite à adopter pour réformer l'existant.

Au moment de prendre connaissance du niveau d'implication de nos interlocuteurs face aux collégiens et leur degré d'attachement à leurs institutions, il nous faut mieux les connaître, en particulier ceux des corps professoral et de la vie scolaire, afin d'adapter au mieux notre modèle intégrateur. Sur les 69 enseignants (encore appelés éducateurs, de manière significative, nous l'avons vu) qui ont répondu aux questionnaires (en plus des 62 qui ont été rencontrés en entretiens), 33 sont professeurs principaux ou tuteurs (CI-1.2.3-10), 15 sont coordonnateurs de matières (CI-1.2.3-8) et 1 est responsable pédagogique (CI-1.2.3-9) (**H1.10**). Nous avons spécifié, auprès de nos relais dans les collèges, notre souhait d'avoir des tuteurs et coordonnateurs dans notre panel étant donné l'importance stratégique de leur rôle dans la collégialité. Par suite, vu qu'ils sont finalement avérés majoritaires, il pourra peut-être en résulter des réponses davantage favorables à une synthèse éducative. On compte des professeurs de langue (français, arabe, anglais, espagnol, latin), de sciences (SVT, physique, chimie), de maths, histoire, géographie, technologie, arts plastiques, accompagnement personnalisé et catéchèse. 16 enseignent en 6^{ème}, 26 en 5^{ème}, 29 en 4^{ème} et 33 en 3^{ème}. Côté vie scolaire, entretiens et questionnaires confondus, nous avons obtenu des retours du directeur adjoint en charge de la vie scolaire, des 4 responsables de niveaux et d'une surveillante de P1, de la surveillante générale et de responsables de niveaux et surveillants de P2, du CPE et de deux surveillants de P3, de la responsable pédagogique de B1, de la responsable éducative et du directeur adjoint de B2, des responsables de cycle de B3, B4, B5, B7 et B8. S'y ajoutent 8 réponses d'animateurs de B3 et B4, trois réponses de responsables de vie scolaire de B5 et B6 et celles de deux préfets de division et de deux accompagnateurs pédagogiques de B5. La diversité des titres des responsables de la vie scolaire, déjà relevée par les collégiens, dénote autant de nuances dans la façon de les considérer, selon les collèges

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

(I-4.2-3) (**H1.3**). À titre d'illustration, à B1, B5 et B6, l'intitulé « responsable pédagogique » met ostentatoirement en avant la pédagogie comme compétence requise de leur part. La qualification « responsable de cycle » marque une polyvalence et une implication dans les multiples composants du cycle, à B3, B4, B5, B7 et B8. Par « responsable éducative », on insiste sur la tâche principale qui incombe à la vie scolaire à B2, P1 et P3, tandis que la surveillance demeure la fonction première à P2 avec la « surveillante générale ». Notre panel compte aussi des directeurs adjoints, des responsables administratifs, des enseignantes documentalistes, des responsables d'orientation, une responsable dédiée aux élèves en difficulté, des infirmières, des psychologues, une assistante sociale, des secrétaires, des comptables, une orthopédagogue et un conseiller de chef d'établissement. Sur un autre plan, pour l'ensemble des enquêtés par questionnaires, 8 acteurs éducatifs ont moins de 30 ans, 63 ont entre 30 et 50 ans et 20 ont plus de 50 ans (les autres ne donnent pas leur âge). La majorité est massivement féminine (au moins 90/110).

Quel est l'état de la stabilité et du sentiment d'appartenance des responsables scolaires dans leurs institutions (V-3.3), tandis que nous nous sommes tenus au courant de ceux des élèves dans le chapitre 7 ? À Beyrouth, 67/99 responsables travaillent dans le même établissement depuis plus de 7 ans (voire fréquemment 15, 20 ou 30 ans, I-3.3-3), indicateur d'une très grande stabilité des équipes éducatives (**H1.11**). À titre de comparaison, sur les 11 adultes ayant répondu aux questionnaires à P1, 3 sont là depuis moins de 3 ans (I-3.3-1) et 4 ont entre 3 et 7 ans d'ancienneté (I-3.3-2). Bien sûr, au Liban, les conséquences positives de l'ancienneté sont les premières qui sautent aux yeux puisqu'il résulte de ce paramètre près de 75% de fort ou plutôt fort sentiment d'appartenance (I-3.2-3). Ce taux ne se dément pas lors de l'analyse des entretiens de B1 à B6 où des indicateurs d'appartenance sont aisément relevés (soit que l'interviewé l'exprime clairement soit qu'il évoque l'esprit de famille de son collègue, soit qu'il emploie fréquemment la première personne du pluriel). Il est important de noter qu'à B7, le sujet est régulièrement évoqué au passé et avec regret (CI-3.2-3, **H2.6**). Un autre avantage de cette caractéristique est l'adhésion de l'équipe aux valeurs de l'établissement, d'où une cohérence éducative transmise, aux élèves, par des acteurs censés parler d'une même voix (I-3.5-1) (**H1.11**, **H3.4.1**). Par exemple, les acteurs éducatifs de B2 insistent sur le développement personnel, l'excellence et l'individualisation des réponses aux besoins, ceux de B3 et B4 sur le développement personnel, le civisme, l'inclusion et la solidarité, ceux de B5 sur l'esprit de famille et l'attention portée à chacun, et ceux de B6 à l'excellence à tous les niveaux, personnel, scolaire et spirituel. Notons un sentiment d'appartenance « *exceptionnel* » qui a été rajouté à B2 et un sentiment de « *dégoût et hostilité* » qui a été inscrit pour B7 (CI-3.2.3, **H2.6**). Mais à y regarder de plus près, l'inconvénient de la longévité dans une même structure, présente aussi un risque d'enlèvement qui réduit la motivation et l'envie de se renouveler. La stabilité peut également résulter d'une situation de choix du métier par confort ou par nécessité économique (horaires compatibles avec la vie de famille, peu ou pas de

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

risque de chômage), donc pas du tout par vocation ni même par envie (H2.1.2). Ce cas explique le mécontentement des élèves lorsqu'ils évoquent des enseignants qui ne répondent pas aux questions et sont là, juste en attendant la sonnerie de fin de cours. Pareille configuration se vérifie d'autant plus que la tranche d'âge est élevée et qu'elle refuse un véritable recours à la formation continue, comme cela nous a été explicitement confié à B8 et B3, par des membres des services complémentaires. À B8, il nous a même été rapporté que des enseignants avaient été recrutés en urgence, pendant les années de guerre, faisant fi de toute considération de compétence (CoE.B8). C'est pour ces raisons que deux sons de cloche opposés ont été relevés chez les élèves, dans les collèges : certains collégiens mettaient en valeur les qualités de pédagogue et la capacité de compréhension et d'écoute d'enseignants expérimentés et matures, d'autres privilégiaient les méthodes des plus jeunes, qu'ils soient professeurs ou membres de la vie scolaire et avaient plus de facilité à se confier à eux. Relevons également qu'à P1, 4 enquêtés ne répondent pas à la question du sentiment d'appartenance (H2.6) mais 7/11 ressentent un fort ou plutôt fort attachement (H1.11). Néanmoins, sans aucunement nier l'existence de cet affect, nous en justifions le résultat particulièrement favorable par une raison précise : ont bien voulu s'engager à nous répondre, de P1, presque exclusivement des personnes qui se sentaient concernées à la fois par la recherche universitaire et par leur institution. Nous en voulons pour preuve les dizaines de questionnaires restés sans réponse, malgré toutes les supplications et argumentations et en dépit du soutien inconditionnel de la direction (H2.5).

Nous en arrivons au cursus universitaire des enquêtés par questionnaires et plus particulièrement à celui des enseignants, avec l'arrière-pensée d'une ouverture des ressources humaines du dispositif de synthèse à d'autres horizons. La ChE.B2 nous avait fait part de ses convictions sur la distinction à faire entre les diplômes et les compétences pédagogiques. À P1, ne sont titularisés que les détenteurs du concours du professorat mais il est possible d'exercer en tant que vacataire, du moment qu'on possède un Master ou équivalent : 6 / 7 des enseignants enquêtés par questionnaires et 9 / 9 des interviewés sont dans ce cas (I-2.5-1). Un professeur a précédemment travaillé en tant qu'ingénieur et un autre a été engagé par le chef d'établissement malgré un profil atypique (I-2.5-3). Le premier se distingue par une posture singulière qui remet en question l'autorité inculquée par le système éducatif et inconsciemment intériorisée par les élèves. Il soulève l'antagonisme qui consiste à devoir exercer une domination légale sur les élèves « *sinon il n'y a plus d'école* » et le développement du sens critique que les enseignants sont censés faire émerger en eux : « *Chez ceux chez qui ça marche pas, on a envie que ça marche mieux, l'autorité, et chez ceux chez qui ça marche, on aurait envie que ça marche un peu moins bien. Qu'ils soient moins sous le coup de l'autorité.* » Le profil atypique du second, critique gastronomique, animateur radio et réalisateur, lui procure également une largesse d'esprit et un sens relationnel en même temps qu'un savoir-faire original et attrayant pour ses élèves. Contrairement à d'autres professeurs qui arrivent en classe en ayant

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

décidé ce qu'il faut inculquer aux élèves, dans un temps déterminé, selon lui, « *ce qu'attendent les élèves de moi-même, ou des enseignants, en général, c'est de la justice, de la bienveillance, des mains tendues pour pouvoir avancer, et de la confiance. Et ensuite, du contenu. Parce que le contenu n'est pas premier* » (En.P1). Une autre de ses compétences est de savoir, quand il le faut, trouver « *un chemin-bis pour y arriver* » (En.P1). Ces principes qui vont dans le sens des hypothèses **H1.6** et **H1.7** dénotent souplesse, adaptabilité et longueur de vue et sont tous en conformité avec les conditions d'une synthèse éducative. Ce professeur de technologie est d'ailleurs également le seul, parmi ses collègues que nous avons sollicités en préenquête, à avoir accepté de participer à un entretien avec nous, vu que nous avons alors été présentée comme une étudiante en Master, dans un cursus de cadre éducatif. Il s'est aussi montré enthousiasmé par notre expérimentation et les résultats qu'il a constatés auprès d'élèves en difficulté du collège (**H1.10**). Par suite, le fait qu'il possède lui-même un curriculum sortant de l'ordinaire, semble simplifier, de sa part, à la fois un partenariat avec des acteurs éducatifs aux situations peu communes et une accommodation à des élèves peu adaptés au système. Bien évidemment, des enseignants au parcours classique peuvent avoir des idées originales et un comportement pédagogique irréprochable, mais ce que nous cherchons à montrer ici, c'est qu'il est enrichissant, pour les élèves, de traiter aussi avec des enseignants venus d'autres horizons que les filières conventionnelles, à condition qu'ils aient les compétences pédagogiques et les connaissances requises. Or, parfois, davantage qu'un concours, des observations de classe sont, selon nous, le moyen le moins aléatoire de le savoir.

À Beyrouth, 48/62 professeurs de notre panel détiennent une licence et quelques-uns ont poussé jusqu'à la maîtrise (I-2.5-2). Quatorze uniquement ont atteint un niveau Master et deux sont détenteurs d'un doctorat (I-2.5-1). Tout en se montrant très ouvert à la diversité des profils de ses acteurs éducatifs (V-2.5), c'est B2 qui se retrouve le plus exigeant au niveau de la diplomation, avec 6 Masters, 1 doctorat, 3 maîtrises et 3 licences, sans compter deux « docteurs » au niveau de l'encadrement (I-2.5-1). Pour autant, et sans généraliser (car il existe aussi des enseignants détenteurs de Master et Doctorats, même si on ne les retrouve que peu parmi ceux ayant répondu aux questionnaires) peut-on considérer le déficit relatif de diplomation, au Liban, comme un obstacle systématique à une pratique efficiente des enseignements et, au contraire, la réussite à un concours comme la porte ouverte à une pratique infaillible et de qualité qui atteigne les objectifs attendus ? Les résultats des chapitres 6 à 9 nous ont montré qu'il n'en est rien. Alors, qu'est-ce qui aide des établissements homologués libanais à se positionner à la hauteur de leurs homologues français, en ce qui concerne la réussite de leurs élèves, sans pour autant que leurs enseignants ne soient obligatoirement passés par les mêmes étapes diplômantes ? Il s'avère que c'est la sommation de variables telles que le recours massif à la formation continue, une vision du métier intégrant presque toujours le rôle d'éducateur doublée de motivation, de sentiment d'appartenance élevé (V-3.2) et de

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

stabilité de l'équipe (V-3.3) qui font la différence. Montrons-le par ce cas représentatif qui vérifie toutes ces variables. L'actuelle enseignante coordinatrice de français des classes terminales de B6 décrit son cheminement et il n'est en rien superposable à celui d'un professeur de français, encore moins à celui de la responsable des autres enseignants de littérature française au lycée, en France. Pourtant, ce collège est l'institution francophone, au Liban, qui envoie le plus d'élèves dans les plus grandes universités du monde. Après une licence de Lettres entreprise par goût et non dans l'objectif d'enseigner, elle est contactée, en tant qu'ancienne élève, par un coordinateur de français de B6 qui avait été son professeur, pour occuper un poste vacant en 6^{ème}. Le statut d'ancienne assure *de facto* le sentiment d'appartenance. Une fois engagée, « *le déclic s'est opéré et c'est le déclic qui est en relation avec les élèves.* » Étant donné que, dans les études de Lettres, il n'y a pas d'aspect pédagogique, elle s'est mise à assister à des cours de sa discipline donnés à B6 et à y prendre des notes, se formant par des observations : « *J'ai réfléchi, finalement, par tâtonnements, sur les meilleurs moyens pour faire parvenir un enseignement donc un savoir donné, un savoir-faire donné [...], parce que les élèves me le disent, parce que les préfets me le disent, (les responsables et les préfets), que j'ai une bonne relation avec les élèves.* » Et voilà cette enseignante devenue éducatrice. À partir de là, elle est « passée » en 5^{ème} et 4^{ème}, pendant 2 ou 3 ans, et comme elle progressait, une classe de 3^{ème} lui a été confiée et ainsi de suite. Ses supérieurs reconnaissent ses efforts et la poussaient de l'avant. Ils lui ouvraient des opportunités pour avancer. C'est comme cela qu'elle y est arrivée, par expériences progressives, sur le terrain, et grâce à de très fréquentes formations continues. Et cela dure depuis trente ans. D'après nous, ce processus est avantageux, à plusieurs égards. En effet, gravir progressivement les échelons facilite la synthèse entre les classes, donne une vue globale à la fois des programmes et des capacités des élèves âge par âge et accroît l'adaptabilité. De plus, en organisant une circulation des enseignants dans toutes les classes, non seulement on évite les « chasses gardées » et les risques d'enfermement, mais en plus, on encourage le décloisonnement, on permet aux professeurs d'être toujours dans un processus de progrès et de découverte et on leur ouvre des perspectives d'avancement, au fur et à mesure de leurs progrès académiques et pédagogiques (**H1.11**).

Scrutons encore avec attention ce qu'il en est de la formation continue et de la conception que les acteurs éducatifs se font de leur métier. Tout comme pour la stabilité et le sentiment d'appartenance, leur motivation en découle. La présence des indicateurs de la formation continue a été testée et vérifiée (I-1.2.2-7 et CI-1.2.2-7). Il s'avère qu'à l'exception d'enseignants ankylosés et indélogeables (catégorie existante mais à qui la hiérarchie n'a sans doute pas demandé de participer à l'enquête ou qui ne l'a pas accepté), nombre de professeurs de notre panel a suivi des formations à des fréquences diverses et avec des bénéfices variables, que ce soit celles proposées par l'AEFE ou celles décidées par les chefs d'établissement, en fonction des besoins spécifiques de leur terrain. Nous nous en souvenons, la

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

Supérieure de B1 et le Vice-recteur de B6 ont insisté sur la primauté de la formation continue mais aussi et surtout sur les apprentissages spécifiques prodigués à absolument tous les nouveaux professeurs. Ce dernier volet a également été noté avec insistance par les chefs d'établissement de B3 et B4. Ainsi, les nouveaux venus bénéficient d'une véritable procédure d'intégration, voire de « façonnage » qui complète leur formation initiale et ils sont suivis de près par les coordonnateurs de matières, jusqu'à ce qu'ils assimilent les exigences essentielles attendues d'eux. Cette formation complémentaire aux diplômes pourra faire partie des affectations du dispositif de synthèse, qu'elle ait lieu sur le terrain même ou qu'elle soit intégrée au cursus universitaire. Lorsqu'on interroge les professeurs sur les avantages éventuels de la formation continue, les avis sont partagés. Les items exprimés par les enseignants eux-mêmes, dans leurs questionnaires, se répartissent comme suit :

Non réponse (1). *Non, c'est inutile, c'est inadapté, la plupart ne mènent à rien, ne peuvent être appliquées en classe (4 items).*

Oui : *Oui, il existe des avantages (25) ; elle favorise les échanges entre collègues (2) ; elle évite de s'endormir, elle provoque un questionnement de sa pratique, une remise en question, permet de se perfectionner, de s'assurer qu'on est dans la bonne direction, d'innover dans les méthodes d'apprentissage, d'enrichir son cours, d'ouvrir son champ de connaissance, elle est nécessaire car la théorie évolue comme toute science (4) ; elle aide à actualiser ses connaissances notamment en matière de TICE, à être dans l'information des nouvelles techniques, à connaître les évolutions éducatives (3).*

Oui mais : *Elle présente un intérêt théorique tel que être au courant des nouvelles méthodes, malheureusement, ce n'est pas toujours le cas ; oui mais à condition qu'elle soit ciblée, que les enseignants soient convaincus, qu'elle soit adaptée au contexte (10).*

Les réticences méritent d'être entendues, afin d'optimiser l'efficacité des offres de formation par rapport à la demande. Précisons que les propos des acteurs éducatifs sont ici strictement respectés comme ils l'ont été depuis le début de l'étude de terrain et persisteront à l'être jusqu'au bout de la recherche. En effet, comme pour les élèves, tous les items proviennent presque exclusivement des enquêtés. L'absence de guillemets vient uniquement du fait que nous restructurons et regroupons les idées par thèmes pour obtenir des paragraphes construits, lorsque cela s'avère judicieux. Lorsqu'on leur demande s'ils ont eux-mêmes eu recours à la formation continue, 6 professeurs ne répondent pas, 5 rétorquent par la négative et 11 affirment y avoir participé, sans plus de précisions. Les motivations des autres sont :

Les méthodes pédagogiques, devenir plus performant, amener du nouveau dans le travail, améliorer ses connaissances au niveau du développement personnel, améliorer les performances, élargir les horizons, s'adapter au public qui change (35), les innovations technologiques (3), être à jour pour les réformes (1), mieux accompagner les élèves et les familles en ASH (1), des évaluations de tests d'anglais (1), la didactique de la matière (1).

Il en résulte que l'hypothèse **H1.8** relative à la formation continue est corroborée, bien que des réserves soient à émettre sur sa mise en œuvre. À noter que les langues se délient plus facilement lors des entretiens où les interlocuteurs font parfois part de scepticisme et d'esprit critique, surtout au sujet de la

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

déconnexion des formateurs par rapport au terrain. Avec humour, des enseignants vont même jusqu'à se moquer de leurs propres travers et de leur tendance à vivre ces formations avec leurs réflexes de professeurs : ils recherchent davantage les « fautes » et erreurs dans ce qu'on essaie de leur inculquer, plutôt que de s'appliquer à acquérir de nouvelles compétences. Une enseignante a relaté le cas d'une session pourtant intéressante, relative à la sécurité, mais où les diapos comportaient des fautes d'orthographe, ce qui a focalisé toute l'attention (EnP1) : les participants se sont concentrés sur la forme et non sur le fond, et le cas n'était pas exceptionnel. D'autres professeurs s'insurgent contre les théoriciens qui donnent des conseils inapplicables, selon eux : « *qu'ils viennent voir dans nos classes !* » (EnP1, En.B6). Un autre met sentencieusement en garde : « *Il faut prendre en considération la mentalité sociale et pédagogique de l'environnement. Vérité en-deçà des Pyrénées, erreur au-delà* » (EnB6), sans doute en référence aux stages de l'AEFE. Par suite de ces constatations, des premières différences de compétence et de motivation émergent chez les enseignants, ainsi que le ressentent les adolescents, et ces paramètres ont une influence directe sur leurs pratiques, donc sur le développement personnel et la réussite scolaire de leurs élèves. Poursuivons dans la compréhension des représentations des collégiens, en approfondissant celles des adultes.

11.2 Des acteurs éducatifs dont les conceptions ne rejoignent que partiellement celles des élèves

11.2.1. Des avis divergents sur les pratiques d'enseignants et la nécessité de leur confier un rôle éducatif

Trois questions sont posées, dans les questionnaires, autour de la pratique des enseignants. La première leur est adressée et les deux autres consultent tous les acteurs éducatifs : « En quoi consiste votre activité professionnelle ? » Cette question ouverte, posée aussi à tous en entretiens, est révélatrice des mentalités et se trouve être, elle aussi, un moyen d'évaluer la motivation. 198 items sont cités par les professeurs, sur le sujet. 7 enquêtés ne répondent pas ou ne savent pas et 1 évoque la difficulté d'atteindre le profil du prof idéal. Les autres indicateurs se répartissent en six familles et l'éducation y recueille une part de choix :

1- 94/198 items sont consacrés à une vision d'enseignant éducateur, soit presque 50% du total, ce qui vérifie l'hypothèse **H1.6**. On retrouve 12/des 22 items cités à P1, 19/33 à B2, 5/15 à B3, 19/21 à B4, 13/22 à B5, 23/67 à B6 et 3/17 à B7. Le maximum est atteint à B4, ce qui est un indice d'autant plus favorable que le public majoritairement en difficulté a besoin d'un encadrement éducatif renforcé. Cette part qui va du 1/3 des items à près de 100% selon les collèges, réunit, par les représentations des professeurs, les fonctions éducatives des deux entités académique et vie scolaire, ouvrant la porte à leur fusion. Cependant, ces résultats sont à nuancer. En effet, les entretiens de P1 révèlent que les professeurs voient, dans la part d'éducation, une nécessité sans laquelle il leur est impossible de travailler. Ils vont même jusqu'à considérer qu'ils n'ont pas vraiment le choix, s'ils veulent arriver à inculquer un

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

enseignement un tant soit peu efficace, vu le public auquel ils ont à faire. Un rôle éducatif à contre-nature, à assurer vu l'abdication des parents, est partagé par des intervenants à divers postes de responsabilité :

Le rôle d'un établissement scolaire c'est avant tout de transmettre des connaissances mais l'évolution de la société fait que les familles sont de moins en moins partie prenante dans l'éducation. Mais pour moi, j'insiste bien, c'est l'instruction qui prime même si du fait qu'on est obligé d'être éducateur [sic], et beaucoup de profs le font avec plaisir » (DirP1). « On n'est pas chargés de refaire l'éducation que les parents n'ont pas fait. Il y a plein de parents qui veulent mettre dans le privé, parce qu'ils disent que dans le public les enfants sont mal élevés. Mais l'école privée n'est pas l'école de l'éducation ! » (CoE.P1). « Le rôle de l'établissement scolaire c'est de transmettre les informations. [...] Oui, un maximum, un maximum ! Et c'est d'enrichir un maximum » (CoE.P1). « La connaissance pour les enfants, la culture, dans tout le sens du terme en général apprendre les choses de la politesse, le respect des gens. C'est ça l'école. Ce n'est pas éduquer l'enfant, parce qu'éduquer l'enfant, c'est pour les parents » (CoE.P1).

Pour être majoritaire dans cet établissement, cet avis n'est pourtant pas unanime et d'autres interviewés se montrent moins catégoriques. Un enseignant rappelle même à ses collègues que le nom de son ministère de tutelle est bien « éducation nationale ». Une CoE.P1 s'interroge prudemment : « Jusqu'où s'impliquer ? L'écoute des familles est très importante. [...] Mais, on ne peut pas dépasser après et entrer dans la vie privée des gens. Et, ce n'est pas notre rôle ». Une Dir.P1, en même temps enseignante, n'envisage, elle, par principe, qu'une prise en charge globale : « Pour moi c'est d'accompagner des jeunes et leur famille parce que les choses se font pas sans les familles. Voilà dans un processus éducatif, dans un accompagnement, dans une construction de l'individu, dans sa personne toute entière. » (H1.9). Dans les établissements beyrouthins, l'éducation fait plus naturellement partie inhérente du rôle d'un établissement scolaire et de la tâche de nombre de professeurs, pour peu qu'ils se sentent motivés par leur fonction, et une majorité des enseignants impliqués la pratiquent sans même se poser la question. À titre de comparaison, reprenons cette définition du rôle d'un établissement scolaire par une enseignante coordinatrice. Elle est représentative de la pensée majoritaire des autres enquêtés libanais : « Ce n'est pas seulement une question d'information. Parce que l'information, elle est accessible à tout le monde. C'est une formation d'un futur citoyen, d'un futur père de famille ou une future mère de famille. Donc, les préparer parce que l'école est une mini-société, les préparer à assumer leurs échecs. » L'état d'esprit n'est clairement pas le même qu'à P1. Effectivement, dès que nous leur demandons en quoi consiste leur activité professionnelle, les professeurs de Beyrouth mettent spontanément en avant leur rôle d'éducateurs, avant même de détailler les autres aspects de leur métier. D'ailleurs, la formation complémentaire consacrée à tout nouveau professeur, dans les institutions visitées, au Liban, poursuit, entre autres, cet objectif. À quoi correspondent les 94 items relatifs à une vision d'enseignant éducateur ? Pour le savoir, nous avons structuré les réponses en un paragraphe construit exclusivement à partir les réponses des enquêtés par questionnaires. Les similitudes avec les constatations et/ou les vœux des élèves sont frappantes. Reformulation 1 (H1.6) :

- 1- Choisir le métier par vocation : Favoriser un relationnel sain, le respect mutuel, mettre en confiance. Enseigner ce que l'on est, pas ce que l'on sait, enseigner le savoir-être, savoir-faire en plus des savoirs, accompagner, aimer les enfants, transmettre des valeurs humaines. Porter un intérêt et être attentif à chaque élève en particulier pour mieux gérer ses lacunes et ses problèmes, être bienveillant, écouter, dialoguer, motiver, favoriser la cohésion de la classe pour que chaque élève y trouve sa place.
- 2- Tenir un rôle de guide : Bien se comporter, donner l'exemple, encadrer les élèves dans le parcours scolaire et le cheminement personnel, guider dans la vie académique. Avoir une vision globale des élèves (TPE, vie scolaire), veiller à ce qu'ils comprennent ce qu'il faut et le pourquoi. Éviter le copier-coller, les pousser à développer leurs capacités mentales, les accompagner dans leur développement, les initier à la vie.
- 3- Développer la personnalité : Donner confiance en soi, valoriser, veiller à l'épanouissement de l'élève, faire acquérir de l'assurance, de l'autonomie, structurer la pensée, pousser à réfléchir, éveiller le jeune à sa fonction d'acteur de l'avenir. Faire appel à la psychologie, permettre et établir des échanges constructifs entre les élèves et l'enseignant afin d'apprendre aux élèves à résoudre leurs difficultés, sensibiliser, former, pousser à réfléchir aux différentes questions qui se présentent, apprendre à vivre en société, initier à la vie, aider à faire des choix d'avenir.

2- En persévérant dans l'analyse des conceptions des enseignants sur leur pratique professionnelle, nous constatons que 40 items (20%) se concentrent sur la transmission d'une passion et l'enrichissement mutuel mais ils ne sont cités que dans quatre établissements dont principalement les deux collèges « d'élite » : 9/33 à B2, 6/15 à B3, 2/22 à B5 et 23/67 à B6. Reformulation 2 (**H1.6, H1.7**) :

Enseignement = non seulement transmission du savoir mais communication, écoute et culture générale. L'activité ne se limite pas au programme exigé mais à transmettre une passion, donner du plaisir, marquer l'élève en lui donnant une part de soi, faire acquérir une culture, une envie d'apprendre, enrichir, intéresser, faire aimer la matière, faire aimer la langue, cultiver la sensibilité à l'art, à la littérature. Il s'agit de prodiguer un enseignement humaniste, faire prendre conscience aux élèves de leur humanité, partager les expériences, communiquer à travers des débats, développer l'esprit scientifique, développer l'esprit critique, favoriser un enrichissement mutuel entre l'enseignant et le monde scolaire (élèves, enseignants, parents).

Cette facette de l'enseignement, particulièrement existante à B2 et B6 et dans une moindre mesure à B3, nécessite à la fois un enthousiasme et une motivation supérieurs à la moyenne de la part des professeurs et une envie des élèves d'aller plus loin. On peut être étonné du fait que des idéaux importants ne soient partagés que par une minorité des répondants.

3- 22 items (11%) sont obtenus pour l'accompagnement des élèves dans leur apprentissage et l'individualisation des réponses aux besoins. Il est étonnant que ce pôle, pourtant central, reste minoritaire : 1/22 à P1, 3/33 à B2, 1/15 à B3, 6/22 à B5, 9/67 à B6 et 2/17 à B7. La proportion la plus forte pour cet indicateur se retrouve à B5. À P1, c'est la simplification pour mettre à la portée de tous qui est recherchée, vu le niveau du public, alors qu'à B2 on fait en sorte de rendre la transmission agréable, ce qui n'est pas exactement la même optique. Reformulation 3 (**H1.7**) :

Simplifier la compréhension de la discipline, employer des méthodes pédagogiques, individualiser les réponses aux besoins, intéresser, faire aimer la matière, suivre au plus près les élèves en difficulté, mettre les connaissances à la portée de tous, transmettre le savoir de manière agréable et décontractée, transmettre les méthodes adéquates, accompagner l'élève dans la construction de son apprentissage (savoir, savoir-faire et savoir-être), former les adolescents à la réflexion logique tout en leur enseignant les notions mathématiques en insistant surtout sur la compréhension ; puis vient l'application pour une acquisition du savoir à long terme.
Aider les élèves à mieux réussir, donner des cours plus ludiques, effectuer une correction individualisée des copies.

4- 13 indicateurs (7%) représentent les fonctions administratives (rentrez les notes...) et la préparation des cours auxquelles s'ajoutent, pour des coordinateurs de B3 et B6, la participation active aux réunions de coordination, l'encadrement et l'épanouissement de l'équipe, la vérification et le suivi du programme et la re-correction d'un grand nombre de copies : 2/22 à P1, 3/15 à B3 et 8/67 à B6. 5- Les fonctions de pivot (en lien avec l'administration, avec les parents, avec le cadre d'éducation ou entre la direction, les parents et les élèves), la bonne marche du travail, le suivi des classes pendant deux ans avec individualisation ne sont relevées que par la responsable pédagogique de P1 et les préfets de division de B6. Remarquons que les professeurs ne pensent pas inclure spontanément, sans qu'on n'évoque soi-même le sujet, leur collaboration avec la vie scolaire comme faisant partie intégrante de leur fonction (H2.2.1). 6- 6 items (3%) se rapportent aux qualités et aptitudes intrinsèques de l'enseignant : la curiosité, la capacité de se remettre en question, avoir des idées pour se perfectionner ou pour faire des projets, le travail en équipe et la participation aux activités du collège (4/22 items à P1, 1/22 à B5 et 1/67 à B6). Ces spécificités sont compatibles avec un intérêt pour la recherche scientifique, une motivation certaine et un besoin d'évoluer. En conséquence de ce qui précède, mis à part les 6 enseignants qui n'ont pas répondu à la question et l'enseignante qui ne sait pas, tous les autres incluent dans leurs représentations un ou plusieurs indicateurs positifs parmi ceux ressentis ou espérés par les collégiens. Néanmoins, les indicateurs négatifs persistants dans les avis des collégiens (chapitres 6 à 9) nous font déduire que : 1- Les conceptions des professeurs ne sont pas toujours suivies de mise en pratique effective, en raison de leur maladresse ou de leur fatigue ou du fait des entraves rencontrées sur le terrain, qu'ils n'arrivent pas à surmonter. 2- Les professeurs dont les pratiques sont les plus éloignées des attentes des élèves n'ont pas participé à l'enquête pour une des raisons précédemment envisagées (refus de leur part ou évitement de la part de la direction).

Et de fait, en demandant leur avis à l'ensemble des acteurs éducatifs sur les attitudes d'enseignants ayant une incidence positive ou négative sur leurs élèves (il s'agit des deux autres questions annoncées), nous constatons que leurs représentations rejoignent, une fois de plus, celles des collégiens, dénotant bien l'existence concomitante, en milieu scolaire, des deux comportements. « Selon vous, dans le cadre de la classe, existe-t-il des attitudes et/ou méthodes d'enseignants ayant une incidence positive (ou négative) sur

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

les élèves ? » Pour les attitudes favorables aux élèves, 5% des enquêtés par questionnaires ne se prononcent pas, 5% trouvent qu'elles sont existantes sans préciser, 5% citent une certaine envergure de l'enseignant, son assurance, sa culture et l'importance qu'il accorde aux notions enseignées. 62% des indicateurs traitent du nécessaire rôle d'éducateur de l'enseignant, de l'enthousiasme communicatif et de la capacité de transformer la classe en lieu de vie, avec des débats qui développent l'esprit analytique (CI-1.2.2-2, CI-1.2.2-5, CI-1.2.2-6.1), ce qui rapproche, une fois encore, les fonctions des corps professoral et éducatif. Reformulation 4 :

Se comporter en éducateur, inspirer confiance, être un exemple, transmettre des valeurs, responsabiliser les élèves, les aider à devenir autonomes. Faire acquérir des méthodes de réflexion, des tâches complexes, encourager l'expressivité, l'épanouissement. Joindre l'utile à l'agréable, sortir du cadre restreint de l'école et initiation à la vie sociale dans le but de former un bon citoyen, cultiver l'esprit critique, la réflexion plutôt que le formatage.

Être un enseignant enthousiaste, avoir une passion contagieuse, faire aimer la matière, la rendre attrayante, être cultivé, développer la culture, motiver, capter l'attention. Aimer les élèves, les écouter, discuter avec eux en dehors des cours pour les motiver, leur porter de l'intérêt, avoir de l'empathie. Redonner confiance sourire, dire bravo, pratiquer des sanctions positives, valoriser à chaque pas tout effort fourni. Ne pas mettre en concurrence les élèves.

Faire de la classe un lieu de vie, favoriser les débats d'idées, les discussions analytiques, développer leur confiance en soi, les encourager à défendre leurs points de vue et à prendre la parole, leur permettre de poser des questions, pratiquer le travail collaboratif, prendre en compte les propositions des élèves y compris les plus inattendues, reconstruire ensemble les connaissances pour leur donner sens, se focaliser sur les points forts de l'élève et de la classe pour mieux faire fonctionner la classe, construire d'après leurs propres erreurs. Avoir une idée plus ou moins valable des différentes difficultés d'apprentissage qui pourraient nuire à la performance de l'élève et comprendre qu'un échec n'est pas nécessairement dû à un manque de travail. Aider, donner de son temps pour la progression des élèves, donner des conseils, des questions bonus, s'intéresser aux élèves en difficulté, suivre le rythme de chacun, vaincre les difficultés, donner des méthodes de travail, employer des méthodes différenciées, un style personnalisé. Employer des méthodes poussant à la réflexion et à l'exploitation du potentiel de chaque élève. **(H1.6, H1.7)**

Les 24% des items restants sont liés à la rigueur, à l'adaptation aux besoins des élèves et à une autorité juste (CI-1.2.2-1, CI-1.2.2-4, CI-1.2.2-6.2). La totalité des items relatifs aux attitudes favorables aux élèves corrobore les hypothèses H1.6 et H1.7. Ces comportements ont tous été cités comme observés ou appelés de leurs vœux par les élèves. Reformulation 5 **(H1.7)** :

1- Être un enseignant juste, rigoureux, motivé, attentif, patient, positif, honnête, transparent, équilibré psychologiquement, ayant confiance et foi en l'élève. Établir un cadre pour les élèves et les parents, pratiquer autorité juste, exigence, bienveillance, justesse dans les sanctions, justesse dans la notation style relationnel avec discipline rigide mais en même temps acceptation élevée, style relationnel coopératif. 2- Faire preuve de diplomatie pour sécuriser les élèves et leur permettre de s'épanouir. Avoir une capacité d'adaptation, ne pas prendre les élèves de front, communiquer, créer une relation interpersonnelle avec proximité mais non promiscuité, inspirant confiance aux élèves, avec respect mutuel. 3- Être un bon pédagogue, individualiser les réponses aux besoins, organiser son cours, être clair dans ses explications, faire des remédiations, avoir le souci du message précis, comprendre les difficultés d'apprentissage.

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

Parallèlement, pour les attitudes défavorables, 7% de l'ensemble des acteurs éducatifs enquêtés par questionnaires ne répondent pas. Bien que deux fois moins nombreux, les items des représentations des attitudes inadéquates sont très explicites et collent parfaitement aux doléances des collégiens. Effectivement, les relations interpersonnelles négatives avec dégradation de l'élève, abus d'autorité et manque d'investissement occupent, comme pour les collégiens, la majeure partie des facteurs nommés comme défavorables à la réussite scolaire (67%). Certains commentaires comme « *la destruction morale et psychique de l'élève* » font froid dans le dos et renvoient aux témoignages de collégiens les plus poignants. Nous les regroupons en quatre catégories, toutes existantes dans les opinions des adolescents. Reformulation 6 (H2.3) :

I-1.2.2-1, I-1.2.2-3, I-1.2.2-5, I-1.2.2-6 : Trop grande mise à distance des élèves, communication entre profs et élèves absente ou non basée sur une confiance réciproque, absence d'empathie, d'écoute, juger les élèves en fonction de leurs notes, favoritisme, catégorisation, mensonge, manque de respect, dévalorisation, humiliation, dévalorisation devant la classe, se focaliser sur les défauts, remarques cinglantes, succession d'échecs, moquerie, mépris, ironie, ignorer l'élève, "la destruction morale et psychique de l'élève".

I-1.2.2-6 : Du fait de l'hétérogénéité des niveaux : Souplesse excessive, baisse des exigences, manque de distance avec les élèves, pression, accaparement par les élèves en grande difficulté, absence de cadre. Du fait du nombre trop élevé d'élèves, absence ou manque de suivi individuel.

I-1.2.2-1, I-1.2.2-2, I-1.2.2-7 : Manque de patience, manque d'investissement, colère, énervement, impatience, cris, rythme trop rapide, se fixer un objectif préalable à tenir. Manque d'interactions, manque de connaissances chez le prof, mauvaise maîtrise, compétences et mauvaise transmission du savoir, absence d'interactivité, intolérance. Négligence.

I-1.2.2-5 : Abus d'autorité, soumission à l'autorité rationnelle légale avec réduction du sens critique, absence d'équilibre entre sanctions positives et sanctions négatives (punitives, renvois, correspondance avec les parents).

16% des items d'attitudes négatives évoquent des méthodes pédagogiques non appropriées et des explications peu claires. Ce taux relativement réduit indique, d'une part, que les méthodes d'enseignement peuvent influencer négativement sur la réussite scolaire et la confiance en soi des élèves. Mais il contredit, d'autre part, le fait que l'enseignement se réduise à une simple transmission des connaissances. Ainsi, est accordée, par les représentations des acteurs éducatifs, toute son importance à l'attitude et à la personnalité du professeur. Reformulation 7 (H2.3) :

I-1.2.2-4 : Chaque professeur est un pédagogue avant tout. Explications non claires, thème non approfondi, cours magistral, cours chaotique, désorganisation, méthodes insistant sur la forme et non sur le fond, méthode traditionnelle qui considère l'élève comme un récepteur ou une machine à remplir de savoir. Ne pas répondre aux questions, provoquer l'ennui, réexpliquer de la même façon sans modifier des étapes dans l'explication. Les notes : Sévérité dans la notation et la correction = bloquent et stressent les élèves ; les notes découragent certains élèves (mais en motivent d'autres).

Chapitre 11 : Selon les collèves, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

Enfin, 10% des indicateurs admettent que *« l'enseignant peut beaucoup influencer les élèves, surtout l'estime de soi et la confiance en soi. Vient ensuite la manière d'enseigner. »* Une CoE.B5 tempère : *« Il n'est pas exclu qu'il y ait des maladresses dans les manœuvres chez les éducateurs mais elles restent limitées. »* L'ensemble de ces témoignages corrobore **H1.6, H1.7 et H2.3**. Il en ressort une indispensable prise de conscience, par les enseignants, de l'ampleur de leur responsabilité et du bénéfice, pour tous, adultes et jeunes, de la partager pleinement avec les autres acteurs de la communauté éducative, dont ceux de la vie scolaire. Comme l'affirmait le ChE.P1, ils doivent, aujourd'hui, faire le deuil d'une certaine conception de leur pratique pour la renouveler, en accord avec les besoins actuels des élèves. D'ailleurs les entretiens montrent qu'ils commencent à en être conscients. Tourmons-nous à présent vers la structure éducative pour en étudier l'état et nous rendre compte de ses relations avec l'entité académique.

11.2.2. Des avis divergents sur la vie scolaire et ses relations avec le corps enseignant

Après avoir interrogé les acteurs éducatifs sur le corps enseignant, il nous fallait connaître leurs représentations sur la vie scolaire. *« Qu'est-ce que pour vous la vie scolaire ? En quoi consiste ce service, qui en est responsable et quelle est sa fonction ? »* Pour les adultes enquêtés comme ce l'était pour les plus jeunes, il se confirme que cette structure est clairement définie dans l'Hexagone mais qu'elle demeure plus ou moins floue, voire inexistante selon les établissements, à Beyrouth. Effectuons une focalisation sur les représentations de ses membres, dans les deux pays, d'abord avec P1 puis pour les collèves B2 à B7.

À P1, une structure de la vie scolaire clairement définie et disjointe des enseignements, avec un dispositif d'information peu performant mais un personnel dévoué

Sans ambiguïté, à P1, les acteurs éducatifs considèrent l'entité vie scolaire comme dirigée par le CPE ou par lui et son assistant (le responsable de niveau des 3èmes) et/ou par lui et les 4 responsables de niveaux. Ses tâches sont vues comme bien déterminées : sur 48 items, 18 reviennent à la discipline et la sanction (**H2.2.2**), 11 à des tâches de surveillance et d'encadrement, 5 à des fonctions qui permettent *« de vivre au collège dans de bonnes conditions »*, 4 à un rôle de pivot *« avec les parents, avec les enseignants (en les informant de problèmes) [et pour centraliser] les éléments remarqués par les surveillants ou les responsables de niveau »*. Enfin, 4 items se rapportent à des tâches nobles et éducatives d'écoute, de discussion, d'accompagnement et de médiation (**H1.4**). Un enseignant stagiaire non encore titularisé, qui est passé par la « case surveillant » dans deux autres structures parisiennes, peu de temps auparavant, témoigne du peu de cas qu'est fait de cette catégorie de personnel de la part des professeurs et de la façon dont ils sont confinés aux tâches les plus subalternes, au service de la part « noble » de l'institution scolaire. Selon lui, à P1, la vie scolaire est perçue et traitée avec davantage de respect et d'égards que dans d'autres établissements. De même, tous les professeurs de ce collège certifient l'importance de ce service, mais à leur façon. En effet, dès que l'on creuse, on s'aperçoit des limites d'une coopération, pourtant sans aucun doute existante. Une enseignante va même jusqu'à laisser échapper un *« les pauvres »* en évoquant ce

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

qu'il est attendu de la part de la vie scolaire. Une autre tente de faire la part des choses et admet qu'en dernier recours, l'appel à la vie scolaire pour des problèmes disciplinaire reste majoritaire : « *C'est vrai qu'avec les enseignants, on parle des élèves. Avec le personnel de la vie scolaire, on parle aussi des élèves, t'as vu machin il a fait ci, t'as vu machin il a fait ça mais d'une manière informelle. Puis d'une manière traditionnelle, c'est de dire il devait me rendre un papier, il ne me l'a pas rendu, etc. Il ne va pas bien [...] la liste était très longue !* » (H2.2.1). Elle cherche à faire apparaître les atouts, aussi bien pour les collégiens que pour les acteurs éducatifs, de la division vie scolaire et enseignements : « *Il y a des points de vue différents, comme les élèves nous perçoivent différemment. Ils ont aussi des comportements différents. D'autres parties de leur personnalité qui sortent* » (En.P1, H1.2).

Une autre interviewée du corps professoral estime, elle aussi, que les rôles sont partagés : « *Lorsqu'on gère une classe, on doit faire en sorte qu'il y ait des règles du bien vivre entre guillemets. Les gens de la vie scolaire, peut être encore plus parce qu'ils ont la cour à gérer, parfois des conflits à gérer, parce que je pense que encore plus, c'est vrai, dans la vie scolaire on doit gérer le bien vivre, le vivre ensemble quoi.* » Il s'ensuit un travail à faire, selon elle, sur le respect des règles et sur l'écoute (EnP1). Ces enseignants et d'autres, à leur image, qui ont le sentiment de collaborer avec la vie scolaire, corroborent l'hypothèse H1.5, même si des expressions telles que « les pauvres » ou « les gens de la vie scolaire » marquent un sentiment de supériorité des professeurs, inconscient mais bien réel. Une directrice envisage la situation avec lucidité et sans indulgence : « *La vie scolaire... formellement, c'est un dispositif qui, enfin, qui.... C'est compliqué de le définir parce que c'est une zone tampon en fait [Rires]. C'est une zone tampon qui se reçoit toutes les problématiques scolaires. Et c'est le déversoir pour beaucoup des problématiques professionnelles des enseignants* » (Dir.P1). Cette responsable se révolte contre la division de l'élève en une partie enseignée et une éduquée : « *Bah, bah, pour beaucoup d'enseignants, la vie scolaire existe à partir du moment où j'ai un problème avec un élève. Et comme j'ai UN problème avec un élève, problème que je ne veux pas, ou que j'ai du mal à gérer, alors je me tourne vers. Et pour moi c'est là tout le problème.* » (DirP1). Selon elle, à partir du moment où on rentre en sixième,

« *il va y avoir une séparation entre la performance scolaire alors ça c'est le domaine personnel réservé des enseignants et mon Dieu que personne doit intervenir là-dedans, parce que [en chuchotant et en mettant le ton] les autres ont pas été formés, ils ont pas les compétences académiques, tout ce qu'on veut et puis de l'autre côté, les basses œuvres, ces petites déviances ces machins, enfin on va pas mettre les mains dans le cambouis et voilà, on a un petit dispositif à côté pour gérer un peu ça. Donc bon, ça, ça ne peut pas fonctionner comme ça et effectivement faut amener les gens à prendre en charge la partie éducative. Un individu c'est un individu. Ça se coupe pas en morceaux.* »

La directrice adjointe ajoute qu'il y a une trentaine, une quarantaine d'années, on savait, quand on avait affaire aux surveillants généraux, qu'il y aurait de la répression. Mais aujourd'hui, la configuration a

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

changé et les cadres d'éducation, « *ce sont pas des flics de service. Ils sont là pour éduquer.* » Avec une grande honnêteté intellectuelle, elle précise qu'elle n'accuse personne et qu'elle peut elle-même, tenir ce discours comme beaucoup de ses collègues, tout en étant sûre que « *dans une heure [elle va] retomber dans un mauvais travers, de [se] mettre en colère contre un élève et de l'emmener à la vie scolaire. C'est un peu schizophrène parfois, hein !* » (Dir.P1). Un autre directeur n'a pas les mêmes états d'âme et résume son point de vue par des métaphores plus valorisantes : « *...En un mot c'est être l'interface de tout ce groupe et d'être celui qui va mettre un peu de l'huile dans les rouages pour que tout se coordonne bien* » (Dir.P1). Et de recenser les tâches qu'il considère lui incomber. Nous les reproduisons parce qu'elles sont significatives de la pensée quasi-générale de P1 : « *La vie scolaire, c'est tout ce qui concerne les élèves dans leur vie au quotidien, au collège. Ça va des absences, des retards, de la ponctualité, de l'assiduité, ça va aussi de l'attitude en classe, des bavardages, il y a les travaux non faits dans la vie scolaire* » (Dir.P1). Malgré l'abolition de la note de vie scolaire qui obligeait les responsables pédagogiques à se réunir, ce directeur se réjouit d'avoir gardé un esprit de communication « *pour pouvoir échanger, fixer les sanctions, parler aux parents s'il le faut* » (Dir.P1). Notons que la sanction est sans cesse corrélée à ce dispositif. Mais la vie scolaire apporte aussi du réconfort : « *c'est faire en sorte que l'enfant se sente bien dans l'école et que les responsables de niveau, que les enfants se sentent en toute sécurité pour aller voir cette personne-là* » (CoE.P1). Nous le voyons, un mélange d'indicateurs opposés vérifie à la fois les hypothèses **H1.3**, **H2.2.1** et **H2.2.2** sur les rôles de la vie scolaire et ses relations avec les enseignants.

Mais quel est le ressenti des parties prenantes qui composent le dispositif éducatif de P1 sur leur activité professionnelle et les relations qu'ils entretiennent avec le corps enseignant ? Une jeune surveillante qui se destine au professorat, exprime la difficulté du métier avec son volet administratif, l'investissement auprès des élèves sans dépasser les limites de la camaraderie, ainsi que le manque de reconnaissance et d'écoute, par les autres acteurs éducatifs, comme c'est le cas pour les professeurs (VS.P1, **H2.2.1**). Deux responsables de niveaux abondent dans le même sens à propos du manque de reconnaissance face à leur dévouement. La première, détentrice du certificat d'études, décrit sa fonction comme suit : « *Dès que ça dérape un peu, les professeurs nous font appel, soit pour mettre des retenues, soit pour voir l'élève parce qu'il y a un souci* » (VS.P1, **H2.2.2**). Cette forme de délégation lui semble une normalité et elle n'envisage, à aucun moment, dans ses propos, un autre mode d'organisation : « *Le prof, il est là, pour faire son programme. Les élèves apprennent, écoutent. Et, nous, on est plus là, je vais dire, comme moi, comme une mère quoi, pour essayer de les guider et les faire changer si possible. C'est pas gagné, hein, je vous l'dis, hein !* » Une fois informée, elle essaie de « *gratter un peu* » pour savoir ce qui se passe et adresse le collégien, s'il le faut, à la psychologue (**H1.4**). Pour elle, la relation des élèves avec la vie scolaire est différente de celle entretenue avec les professeurs et même si un rapport de force existe, il

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

ne se situe pas sur le même plan. Comme les enseignants de P1, elle envisage l'éducation des collégiens comme un passage obligé qui ne devrait pas être inclus dans ses attributions : *« parce que je pense que les parents, aujourd'hui, ils ont tendance à lâcher-prise. Et, notre rôle, c'est pas faire de l'éducation mais quelque part, on y est un peu obligés, je pense. »* Avant, de son point de vue, les parents étaient davantage présents, alors que de nos jours, elle a l'impression que les enfants, *« ils s'élèvent tout seuls. Qu'au début quand je suis arrivée ici, moi, non, c'était pas du tout comme ça. On voyait que les parents derrière ils suivaient quand même. »* Pour elle, les réseaux sociaux sont un facteur aggravant du désinvestissement des enfants, parce que quand ils sont réveillés jusqu'à une heure avancée de la nuit, se lever le matin, c'est dur. Dans l'exercice de son métier, la responsable apprécie l'ambiance qui règne au sein du service de la vie scolaire : *« On est une bonne équipe quand même. Même les surveillants qui viennent d'arriver cette année, ils sont franchement On est soudés quoi. »* Néanmoins, elle appelle son responsable de tutelle *« mon p'tit chef »* d'un ton blasé et pas spécialement affectueux et reproche le mode de communication défaillant qui passe par des mails plutôt que de se faire en direct : *« Donc ça fait pas toujours plaisir, je vous l'dis. On se dit on sert à quoi alors ? Il faut que ça arrive jusqu'à nous au moins. Il faudrait au moins qu'il y ait le lien entre le prof, le surveillant et le responsable » (H2.5, H2.6).* Un autre bémol est attribué au CPE dont on connaît déjà, par les collégiens, la tendance à crier et ses effets néfastes : *« Et, moi, je me dis ça sert à quoi. Je suis sûre qu'on peut obtenir, la même chose, sans hurler. Cette année, ça va un peu mieux. Mais, l'année passée, qu'est-ce qu'il hurlait ! » (H2.2.2).*

La deuxième responsable de niveau confie hors enregistrement qu'elle a frôlé le burnout suite à des problèmes relationnels avec la direction. Elle, qui était responsable des 4èmes, a été « dégradée » en 5^{ème} et se retrouve chapeauté par la responsable des 6èmes. Elle l'a très mal vécu et a souffert du fait que le changement lui ait été imposé sans concertation (H2.5, H2.6). L'épreuve l'a rapprochée du CPE auquel elle a pu faire part de son mal-être. Concernant sa fonction et les relations avec les enseignants, elle en décrit les limites : *« Alors là, on n'a pas vraiment le temps de voir les professeurs. Mais donc, dès qu'il y a un souci, ils viennent nous voir avec le carnet de l'élève et ils nous disent voilà, il y a tel problème et tel problème en cours. Après, ce problème-là, soit on le règle nous-même soit on en fait part à Monsieur XX [CPE] (VS.P1). »* Le manque de communication déploré par sa collègue lui pose également problème : *« En fait c'est au niveau de l'organisation même, peut-être, il y a un manque de communication. Ça c'est incroyable, j'ai rarement vu ça, donc chacun fait un tout petit peu dans son petit coin. Le manque de communication » (VS.P1, H2.5, H2.6).* Sa responsable de tutelle, sortie il y a une trentaine d'années d'une école d'éducateurs, met en avant les efforts entrepris par la vie scolaire, malgré des manquements possibles. Elle regrette que, parfois, soit perdue l'occasion de valoriser ou qu'on ne sache pas le faire : *« Parce que parfois les enfants, ils ont l'impression d'être toujours sanctionnés et de pas... et là bon, je*

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

vois quand je ramasse un carnet, si je vois qu'il n'y a pas eu de mot sur le mois, je mets "Bravo" ou "aucun mot ce mois-ci, continuez vos efforts" ou si je vois qu'il y a eu beaucoup de mots, il y en a moins, "Poursuivez vos efforts" ». (VS.P1, **H1.4**). Quant à l'adjoint du CPE, il nous reprend lorsque nous le qualifions par erreur de responsable pédagogique et nous corrige en se présentant comme responsable éducatif, marquant une démarcation bien actée entre les dispositifs : *« Moi je me charge essentiellement de tout ce qui est éducatif donc les questions de discipline. Je gère les absences, les retards, les emplois du temps. Je vais faire rattraper les DST. Je suis vraiment là pour veiller à ce que la scolarité se passe au mieux. »* Ayant obtenu un Master pour enseigner l'anglais et un autre pour l'enseignement du français langue étrangère, [FLE], il se destinait au métier de professeur et résume sa fonction actuelle dans laquelle il se sent bien, par un : *« C'est vraiment, si vous voulez, un travail de gendarme en fait »* (**H2.2.2**). Il se confie sur la pénibilité d'un métier qui comporte de lourdes obligations administratives, avec des journées très chargées et *« speed »* où il faut *« jongler avec les volontés de chacun et les besoins des autres »* (VS.P1, **H2.1.2**).

Nous en arrivons au CPE qui, après plusieurs reports de notre rendez-vous pour cause d'urgences diverses à traiter, nous reçoit de grand cœur et énumère, à notre demande, ses multiples charges. À l'écouter, son insuffisance de disponibilité aux élèves ne laisse pas de place au doute, vérifiant l'hypothèse **H2.1.2** : diriger l'équipe éducative, dispatcher le travail, gérer les absences des enseignants et les faire remplacer pour éviter aux élèves de se retrouver en permanence, faire les plannings en collaboration avec son adjoint et, s'il y a des modifications qui ne conviennent pas au professeur, *« eh bien il faut essayer d'aller un peu dans son sens et puis de trouver d'autres solutions. Ça, ça représente une grosse une très grosse partie de mon travail. »* Par ces propos, la vie scolaire confirme sa position de dispositif au service des enseignants. L'inventaire se poursuit : une autre part du métier est la sécurité des élèves ; il faut tourner dans les couloirs, sur la cour, et *« ça c'est vrai ça me demande énormément de temps. »* Une *« autre partie aussi importante du travail »* qui occupe une grande partie de son temps est l'intendance et la gestion du matériel scolaire. De plus, il faut faire faire des devis *« donc ça c'est une partie de mon travail qui me prend quand même du temps, c'est qu'il faut chercher des fournisseurs. »* Et bien sûr, *« après, une autre aussi grosse partie de mon travail »* c'est le suivi disciplinaire des élèves. Le responsable éducatif en détaille les modalités et nomme spontanément les partenaires de la part éducative de sa fonction : enseignants, parents, responsables de niveaux et responsables pédagogiques. Avec une telle multitude de tâches attendues de sa part, il n'est pas étonnant que le CPE ne se comporte pas toujours avec les élèves comme il l'aurait souhaité et qu'il ne leur soit pas aussi attentif qu'il l'aurait voulu. À tel point qu'une CoE.P1 s'exclame que pour y arriver, *« il faudrait deux monsieur XX »*. Car la volonté de bien faire est véritablement présente et exprimée et le responsable de la vie scolaire regrette ses sautes d'humeur qu'il

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

aurait voulu mieux maîtriser. En attendant, les dégâts occasionnés par le surmenage et peut-être, d'après une CoE.P1, par un manque d'organisation, rejaillissent défavorablement sur les collégiens. Or, ils pourraient être évités par un agencement plus adéquat et un support éducatif supplémentaire, notamment par l'intermédiaire du dispositif de synthèse. Nous en verrons une illustration au chapitre 12. Enfin, un autre volet du métier de CPE est d'essayer de faire en sorte que l'information circule le mieux possible entre les membres de la vie scolaire, les professeurs et la direction, « *ça c'est très très important, que circule l'information, informer du mieux possible ça, ça fait partie aussi du travail, de mon travail* » insiste-t-il. Il reconnaît que les enseignants sont parfois « bombardés » de mails mais qu'ils les ouvrent systématiquement si l'objet traite d'un changement d'emploi du temps. Le système est chronophage. Cependant, selon lui, entre les mails et les affichages, l'information passe plutôt bien. Remarquons que les échanges avec le corps enseignant et les motivations des professeurs à ouvrir les mails ne sont pas synonymes de ce que l'on peut appeler une collaboration d'égal à égal.

Il apparaît ici opportun de vérifier l'état de l'information à P1, étant donné les occurrences qui s'y réfèrent de toute part. Un directeur est convaincu que, généralement, tout se sait très rapidement. « *Il y a cette propension à avoir des antennes, à écouter, à être dans l'empathie* » (Dir.P1). En fonction de ce qui se sait, les stratégies sont adaptées à l'élève. Une autre membre de direction s'interroge, admettant qu'il est compliqué de trouver un juste milieu entre le peu et l'excès d'information, les deux situations, entraînant les mêmes conséquences de manque de visibilité. Des collègues à elle se sentent mises à l'écart du circuit : une COE.P1 se plaint sans détour, alors qu'elle occupe un poste clé du dispositif d'information, une autre tente d'accepter sa mise à l'écart, alors qu'elle tente de relayer des informations importantes qui lui sont confiées par les élèves ou les familles, une troisième se retrouve dans la même situation, ce qui risque, selon elle, de la démotiver (**H.2.5**) :

« *Je pense que le pôle communication devrait être revu [...]. Est-ce qu'il y a pas assez d'informations ou est-ce qu'il y en a trop ?* » (Dir.P1). « *Je sens qu'il y a un manque de communication. De toute façon c'est clair, dans cette école, c'est très très clair, les informations passent pas, ou alors on est envahis de mails [...] c'est l'horreur parce qu'il faut gérer au coup par coup. Mais je trouve qu'il y a un manque de communication entre les profs et la vie scolaire... mais c'est impressionnant ! [...] ou alors elles sont aspirées et ça va pas plus loin* » (CoE.P1). « *Dans le sens où on ne fait pas partie du milieu scolaire parce qu'on n'est pas là pour enseigner [...] on ne sait plus après... on passe le relai et il n'y a plus de retour [...]. On se sent, parfois, exclues. Par exemple, l'enfant, j'ai transmis le relai et je ne sais pas ce qu'il en est. Qu'elle me dise si elle a été le voir ou pas* » (CoE.P1). « *Je pense que le problème qu'il y a ici c'est le manque de communication [...]. Dans tous les domaines... On n'est pas informé. [...]. C'est démoralisant. Finalement, j'essaie mais je ne sais pas si ça a fonctionné ou pas. Il suffirait de nous dire ok !* » (CoE.P1).

Toutes ces doléances corroborent l'hypothèse **H2.5**. Ainsi, à P1, malgré les bonnes volontés individuelles qui vérifient les hypothèses **H1.4**, **H1.5**, **H1.6** et **H1.7**, il manque un liant pour faire avancer,

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

d'un même pas le collectif. Des dysfonctionnements qui ne se limitent pas au dispositif d'information sont mis à jour, expliquant le clivage constaté entre les élèves qui y trouvent leur compte et ceux qui ne s'y sentent pas bien.

Dans les collèges beyrouthins, une organisation des établissements qui ne restreint pas la vie scolaire à une structure déterminée

À Beyrouth, les réponses des adultes à propos de la vie scolaire semblent calquées sur celles des jeunes. L'imprécision et la richesse des définitions constatées pour les adolescents trouve son pendant chez leurs responsables, puisque ces caractéristiques tiennent effectivement à l'indétermination de la structure. 17 responsables éducatifs ne savent pas définir la vie scolaire, 3 affirment que le dispositif est inexistant, 1 l'assimile aux heures de vie de classe qui ont été supprimées dans son collège (H3.2). À B7, une réponse annonce que c'est la Supérieure qui détient ce rôle [un de plus !] et une autre qu'il existait un tel bureau avant son abolition par la nouvelle direction. Il avait pour objectifs d'étudier l'état des lieux, d'intégrer les élèves dans la vie scolaire, de créer des activités, d'organiser des sorties, des voyages, donc de transformer l'école en un lieu de vie, contribuant à l'épanouissement et au développement de la personnalité des élèves. « ... *Ce bureau n'existe plus.* » 14 items nomment les professeurs principaux comme responsables de la vie scolaire et 11, les responsables de cycles ou les préfets. 3 voix se portent sur « Chef Jean » (affirmant son charisme auprès de ses pairs), 3 sur les responsables éducatifs, 3 sur les enseignants et 2 sur les accompagnateurs pédagogiques. À B3 et B4, 4 réponses précisent que tout le monde fait partie de la vie scolaire et que chacun, sans exception, a un rôle dans l'accompagnement de l'élève, dans le but de son épanouissement. D'ailleurs, les élèves de ces deux structures avaient inclus les psychologues, aumôniers et autres responsables d'orientation. Vie scolaire ? « *Ce service n'existe pas* » réagit une Co.B3. Ses charges sont réparties entre les responsables de cycles, les animateurs et le Supérieur. Une autre CoE.B3 affirme que la vie scolaire est un tout où chacun des acteurs éducatifs est responsable de sa part. Par exemple, la responsable du cycle tient le côté organisationnel, disciplinaire et de contact avec les parents ; l'animatrice est garante de la loi dans la récréation et à l'extérieur de la classe ; « *de mon côté, [en tant que responsable du pôle orientation], j'assure le développement global de l'enfant au sein de l'école.* » On le voit clairement, à B3, comme à B4, la vie scolaire tient davantage d'un concept que d'un dispositif et son rôle est directement lié au développement personnel. En toute logique, vu ce qui précède, une CoE.B3 explique que le partage des tâches entre vie scolaire et enseignements n'existe pas tel que nous l'envisageons. « *Ça n'existe pas dans notre établissement, toutefois, lorsque l'éducatrice [ici, l'enseignante] ne trouve plus de moyen d'agir, elle demande l'intervention de l'animatrice ou de la responsable de cycle* » (CoE.B3). Une autre admet, en toute franchise, qu'il est parfois « *basé sur la confiance mais parfois cela peut entraîner quelques rivalités (selon les personnes !)* » (CoE.B3).

À B5, il est spécifié que la vie scolaire met en jeu plusieurs acteurs : les surveillants et les tuteurs après concertation avec les profs et qu'elle donne lieu à une note tenant compte de l'assiduité de l'élève, de son comportement et de sa participation active aux activités. Un enquêté de ce collège ajoute que le responsable de la vie scolaire est le surveillant de division et un autre, que la responsabilité est partagée entre le tuteur de la classe et les surveillants. En récapitulant, ses responsables sont le chef de l'établissement, les élèves et tous les acteurs pédagogiques en général dont les responsables, animateurs, tuteurs de classe, enseignants, psychologues et parents. Ainsi, du fait de la notation qui y est reliée, cette expression prend sens dans ce collège. Par ailleurs, 27 items décrivent cette entité non pas comme un dispositif, mais comme une série d'actions et d'interactions entre les responsables et les élèves, un apprentissage de la vie en société, la mise en place de règles de vie pour développer l'amitié, la citoyenneté ou le respect de l'environnement. Elle n'est donc perçue que sous un angle positif, mis à part à B5 et B6 qui y intègrent des rôles de surveillance et de sanction. Dans le même état d'esprit que leurs élèves, les acteurs éducatifs lui attribuent un rôle à la fois éducatif, social et académique, faisant éclater les frontières, tout au moins de manière conceptuelle. Or, dans les faits, la mise en œuvre de ces objectifs ambitieux et pluriels ne peut qu'être facilitée par une fusion des diverses entités de l'École. Ci-après, une définition de la vie scolaire reconstituée à partir de propos notés sur les questionnaires et, comme toujours, sans aucun rajout. Les définitions données par les interviewés la rejoignent puisque ceux-ci prennent les termes qui la composent au pied de la lettre : vie scolaire = années de vie à l'école = années les plus importantes pour la construction de la personnalité (**H3.2**). Reformulation 8 :

La vie scolaire c'est le suivi des élèves, surtout ceux ayant des difficultés, à tous les niveaux éducatif, relationnel, comportemental... C'est tout ce qui a rapport à l'école, au supérieur, aux enseignants, responsables et à tous les acteurs de la communauté éducative. C'est la vie scolaire en classe et en dehors de la classe.

C'est la vie quotidienne de l'individu avec tout le relationnel, le social, le respect des normes et des règles de vie en communauté, les récréations et les activités. C'est la gestion des élèves en tant qu'individus appartenant à une communauté, et en interaction les uns avec les autres. C'est l'interaction prof/élève et élève/élève. Elle touche le parcours de chaque élève au collège, sa motivation.

C'est la conception et mise en œuvre du projet éducatif. C'est l'apprentissage à la citoyenneté et du partage des valeurs de la république (liberté, égalité, fraternité, justice, refus des discriminations). L'élève est une entité humaine (affection, logique, comportement, fonctions et facultés d'apprentissage, côté physique et biologique aussi...). C'est dans ce cadre que se font les contrats sociaux entre l'établissement et les élèves. C'est l'ensemble des dispositions prises pour faire du collège un lieu de vie.

Sa fonction est de maintenir une ambiance de respect en classe et de régler les problèmes, d'aider le groupe classe à mieux vivre ensemble, de permettre une participation active, dans le respect et l'amitié. C'est l'ensemble des règles de vie qui permettent aux élèves de suivre une norme de conduite favorable aux amitiés, au respect de l'environnement et au travail. La discipline en fait partie. Il s'agit de veiller à assurer bonne éducation et enseignement de qualité. Elle s'occupe de l'éducation et vise à former des personnes matures et sociables et à former le citoyen du futur.

Partant de ce qu'évoquent ces termes pour des personnes non influencées et non formatées, on ne peut, encore une fois, que regretter son confinement à un dispositif qui plus est, rattaché par l'inconscient collectif à celui de la surveillance générale et à la sanction. Il est temps de libérer cette structure afin que son appellation retrouve tout le potentiel dont elle est chargée. Ainsi, la multiplication des définitions de la vie scolaire est indirectement un indicateur de son éclosion et de l'élargissement de ses contours. Ajoutons, en plus de ces définitions originales qui encouragent au décloisonnement, 16 items plus conventionnels, tous à B5 et B6. Ils vont de tâches de surveillance, d'évaluation de la ponctualité, de l'assiduité, du respect, de la serviabilité, du sens de la responsabilité, à la sanction et la gestion des classes pour les examens, sans oublier l'écoute, la médiation, l'accompagnement, l'évaluation du développement de l'élève, l'éducation et la gestion des conflits. Le tout, loin des apprentissages académiques. Enfin, 11 items se rapportent aux débats lors de la vie de classe (B2 et B6) et 4 à la note (B2 et B5). Il s'ensuit qu'au Liban, B5 et B6 sont les établissements qui ont le plus intégré l'idée de nommer leur dispositif de surveillance et de sanction « vie scolaire ». À B2 cette expression existe mais n'a pas du tout le même sens vu qu'elle est reliée aux activités épanouissantes et au développement personnel. À B3 et B4, le dispositif est perçu de façon nébuleuse, aussi bien par les collégiens que par leurs encadrants (H3.2).

Nous en apprenons davantage en donnant la parole aux acteurs de la vie scolaire, au Liban : « En quoi consiste votre activité professionnelle ? » leur avons-nous demandé, comme à tous les enquêtés. La responsable de vie scolaire de B6, égale à elle-même, reprend les points qu'elle avait dictés aux collégiens : assurer les heures de vie de classe sur des thèmes vie quotidienne (drogue, réseaux sociaux...), gérer les conflits, assister aux conseils de classe, écouter les élèves qui désirent s'exprimer ou demandent de l'aide sur un problème relationnel (VS.B6). Pourtant, loin de cette image d'Épinal, une enseignante dénonce : « *C'est tout ce que l'élève vit à l'école à l'exception des études. La personne en charge crie toute la journée. Elle sanctionne. Elle tente de régler les problèmes d'indiscipline sur la cour de récréation* » (B6). C'est exactement ce que nous avons observé lors de notre passage dans ce collège et c'est peut-être ce qui explique que la responsable ait choisi de guider les collégiens dans leurs réponses aux questionnaires. Ceci n'enlève peut-être rien à ses qualités de médiatrice, appréciées par une partie des collégiens, mais la réalité n'est pas facile à accepter : tout comme avec le CPE de P1, la sanction et les cris sont omniprésents ce qui contribue, entre autres incomplétudes, à rapprocher ces deux structures, pourtant si opposées par ailleurs. Le responsable de la vie scolaire de B5 parle de lui-même en tant que simple surveillant. Bien que le titre lui ait été accordé quelques semaines auparavant, pour lui, rien n'a changé : « *Avant, je faisais le travail sans titre.* » Sa fonction première demeure, selon lui, la surveillance et de s'assurer de la sécurité des élèves. Ensuite, seulement, vient l'accompagnement pédagogique, « *ça c'est la deuxième tâche* ». Dans les deux cas, il faut se trouver auprès des élèves et se montrer attentif, faire en

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

sorte, pendant la récré que les collégiens se détendent et s'amusez plutôt que de s'ennuyer. Il faut donc « *assurer une bonne ambiance, qu'ils changent d'état d'esprit pour redémarrer les séances de cours à venir.* » Il n'est pas question de les obliger à jouer, « *chaque élève, selon sa personnalité, va faire ce qu'il veut : celui qui aime jouer, va jouer ; celui qui veut se reposer se repose. Mais, nous, ce qui fait partie de notre responsabilité c'est de mettre à leur disposition plusieurs choix.* » Si un comportement apparaît nécessiter un suivi psychologique et que la discussion entre le surveillant et l'élève ne suffit pas à débloquent le problème, la hiérarchie est prévenue et la directrice prend les rênes, « *elle est toujours au courant des choses.* »

De multiples autres tâches classiques incombent aux surveillants, notamment « *si un prof ne veut pas d'un élève dans sa classe et qu'il le renvoie parce qu'il a des problèmes de discipline.* » Sans nous attarder davantage, il se confirme que la « vie scolaire » de B5 est bienveillante mais très stricte et complètement indépendante de l'entité des enseignements à laquelle elle se rattache uniquement en tant que « service ». À B3, les tâches des quatre animateurs qui ont répondu aux questionnaires semblent plus diversifiées, leur donnant une vue plus globale des élèves. Un aspect de liaison paraît bien présent dans leurs prérogatives :

« *Être en relation avec les élèves, les parents, les profs, la responsable de cycle, l'administration et bien sûr les collègues animateurs aussi. Cette tâche englobe plusieurs façades qui relèvent de la vie scolaire d'un élève (côté éducatif, scolaire et même psychologique). Ceci demande une présence et une attention particulière* » (VS.B3). Il s'agit de veiller à la « *bonne marche du cycle, coordonner avec la responsable, accueil des élèves, encadrement jusqu'à leur départ, être à égale distance avec tous les professeurs, être présente dans toutes les cérémonies, assurer des remplacements (absence profs)* » (VS.B3). Faire le « *lien entre élèves et direction, organisation des examens et des programmes, accueil des parents, résoudre les problèmes quotidiens des élèves. Ex : les disputes entre eux, les absences pendant les évaluations etc.* » (VS.B3). « *Être le lien entre élèves et direction, être le support des élèves qui rencontrent des difficultés diverses* » (VS.B3). **(H1.3, H1.4).**

À B4, le surveillant ayant répondu au questionnaire note simplement qu'il s'occupe de travaux de bureautique et de l'encadrement des élèves sans rentrer dans les détails (VS.B4). L'assistante du responsable de cycle écrit qu'elle gère les relations entre les profs et les parents et les suivis par les animateurs (VS.B4). Elle détaille les facettes de sa fonction pendant l'entretien : une coordination s'effectue, après les conseils et chaque préfet se réunit avec les animatrices pour transmettre les décisions à appliquer « *sur le champ.* » Elle décrit son rôle d'épicentre du dispositif d'information : « *Pour régler toutes les affaires entre parents et profs, tout ce qui est à signaler, à dire, ça doit passer par ce bureau pour être signalé ou bien à la direction ou bien aux profs.* » Pareillement, toute demande d'élève à adresser à la direction doit passer par elle. « *C'est un centre ici.* » Un centre où doit être appliqué tout ce qui a été décidé par les préfets lors des conseils et qu'il faut appliquer avec les élèves, avec les profs, un

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

centre avec des tâches administratives d'entrées des notes, de surveillance, remplacements, photocopies etc. « *Nous on suit tout ce qui est disciplinaire.* » Les problèmes de comportement ne se règlent pas avec les enseignants mais chez les animateurs : « *Et il y a des élèves qui ont des difficultés, c'est pour cela ils sont indisciplinés. Tout ce côté, il doit être individuellement arrangé.* » L'animatrice explique que, face à des attitudes de collégiens jugées non adéquates, elle tente, après plusieurs exclusions de la classe, de connaître l'éventuel motif extrascolaire de l'agitation et oriente vers la psychologue si nécessaire ou vers les aumôniers et les spécialistes de l'inclusion qui sont là pour aider. Nous les avons tous croisés en tant qu'encadrants, dans les diagrammes des élèves. Toutefois, elle laisse entendre à demi-mots et avec gêne, l'ampleur des besoins, avant de se raviser et de dire qu'elle s'exprime en général et que le personnel de son collège assume très bien ses fonctions : « *Un peu élargir le cadre de la psychologie au collège, les psychomotriciens, ce sont des personnes très importantes dans le cadre de vie scolaire. Il faut... comment le dire...* » (VS.B4). La crainte la fait hésiter mais, en confiance à la fin de l'entrevue, elle partage le fond de sa pensée, les traits tirés de son visage confirmant la difficulté de sa fonction (H0) :

« *On a beaucoup de difficultés. Parce que, ici, au Liban, il y a des élèves qui vivent dans des ambiances qui ne sont pas convenantes pour des élèves à leur âge ! Peut-être le résidu de la guerre qui est déjà passée. Peut-être la pauvreté un peu parfois. Il y a beaucoup de problèmes familiaux, il y a des élèves qui ont des parents séparés et qui ne le signalent pas... ça nous pose beaucoup de problèmes [...]. On a beaucoup de problèmes ici. On ne peut pas les résumer ou leur donner UNE solution. On a beaucoup de problèmes, tant de problèmes à régler. On a beaucoup de propositions... Je ne sais pas comment le dire* » (VS.B4).

Ainsi, malgré un rôle éducatif indéniable et une animatrice investie et empathique, une véritable collaboration avec les acteurs de la vie académique semble faire totalement défaut, à B4 (H2.5). Chaque responsable est appelé à exécuter sa tâche et à en référer aux supérieurs hiérarchiques sans bénéficier de véritable autonomie.

Quant à la surveillante de B2 vue en entretien, elle voit dans son rôle un pan éducatif de premier ordre. Elle prend à cœur de veiller au bien-être des élèves et ne manque pas de jouer son rôle de dispositif d'information, aussitôt qu'elle constate une anomalie. Par ailleurs, lors des 26 minutes que compte notre entretien avec la responsable éducative du même collège, les 2840 mots prononcés portent tous sur des tâches éducatives, d'aide, d'accompagnement et d'écoute. Nous sommes loin du manque de disponibilité constaté, par exemple, à P1. Notre interlocutrice, diplômée en psychologie et Sciences de l'éducation et âgée de près de 70 ans, résume en une phrase son activité professionnelle avant de la développer : « *Quel est mon travail ? Il consiste à être là du matin au soir, à écouter et les élèves, et les professeurs, et les parents aussi.* » Elle est présente avant l'arrivée des collégiens afin, dit-elle, qu'ils puissent s'exprimer, s'ils en ont besoin, lors de ce moment privilégié. Elle leur consacre toutes les récréations et joue un rôle de

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

médiatrice entre eux et entre les enseignants et les élèves. Même si elle ne peut intervenir dans les conflits entre professeurs, elle se comporte en oreille attentive pour désamorcer les malentendus. Pour cela, elle instaure une relation de confiance. Vis-à-vis des parents, elle capte et transmet les informations ou problèmes familiaux et essaie de « *calmer, de ne pas trop dramatiser* » quand les élèves racontent les événements tels qu'ils les vivent. Or, « *les parents peuvent écrire des mots qui sont durs, je ne peux pas les passer aux professeurs tels quels.* » Donc elle intervient pour que les choses se passent de manière « *plus smooth.* » Souvenons-nous-en, nous avons croisé, dans les représentations des élèves, un sentiment d'injustice et de rébellion face à la responsable éducative qui vérifie les costumes. Pourtant, justifie madame Au., « *le costume est très facile, il faut qu'ils aient leur polo blanc et qu'ils soient en bleu marine, une tenue décente.* » On le constate encore, à B2, le public est très exigeant et difficile à satisfaire, même si nous ne remettons pas en cause les représentations des élèves. Dans ce collège, ajoute la responsable éducative, il est mal vu que les enseignants mettent fréquemment des élèves à la porte, mais cela peut arriver. C'est elle qui les reçoit, dans ce cas, et discute avec eux. Toute en tact, elle cherche les solutions qui ne fassent perdre la face à personne : « *Donc j'essaie d'une façon très discrète de dire au professeur d'appeler lui-même l'élève après quelque temps. Pour que l'élève ne sente pas que c'est moi qui intervient et qui le fais entrer. J'explique à l'élève que le professeur est le maître de sa classe.* » Elle peut intervenir dans le volet académique mais elle nuance : « *Je vais vous dire comment j'apporte du savoir mais ça ne fait pas partie de mon poste.* » Ayant enseigné l'arabe, il n'est pas exceptionnel qu'elle offre son concours à des élèves car parfois, « *c'est la grande révolte* », quand ils sortent d'un cours sans avoir compris. Un véritable travail de coordination s'effectue, sans cesse, entre elle et la responsable des élèves en difficulté. Au fil des explications, et ayant en tête les autres entretiens dans ce collège, nous lui demandons : « Est-ce qu'on peut donc dire que vous constituez un dispositif de synthèse à tous les niveaux ? »

« Oui. Elle, au niveau académique surtout et moi au niveau discipline et vie scolaire surtout. Ces deux rôles peuvent parfois s'imbriquer. Parce que pour l'académique, moi j'interviens un tout petit peu, aussi parce que quand il y a un retard elle le remarque et elle peut intervenir comme moi sur tout ce qui concerne le comportement et l'attitude de l'élève qui joue, qui intervient dans l'académique. »

En fait, on aurait plutôt dû dire qu'elles participent au dispositif et non qu'elles le constituent. De l'avis de la responsable, l'avantage en est un encadrement de l'élève dans toute sa présence à l'école. Tous les aspects de l'enseignement et de l'éducation sont pris en compte. Madame Au. ne pense pas qu'une organisation semblable à celle de B2 existe dans d'autres institutions, au Liban. Elle s'interroge sur la fonction de CPE à qui est adressé un élève puni : « *L'élève a enfreint une règle. Mais qu'est-ce qu'il y a avant ? Qu'est-ce qu'il y a après ?* » La responsable éducative conclut l'entretien par un témoignage : parfois, après une crise piquée la veille, les élèves viennent la remercier le lendemain. « *Et moi, entretemps, j'ai complètement oublié ce qui s'est passé et je demande pourquoi tu viens me dire merci.* »

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

Pareille responsable, bienveillante et disponible, à la fois psychologue, médiatrice, enseignante, éducatrice, travaillant en collégialité, se comportant en pivot et dont la fonction est toute entière dédiée au bien-être des élèves se rapproche de l'idéaltype d'un synthétiseur éducatif. (H1.3, H1.4, H3.1.4)

11.3 Des acteurs éducatifs plus ou moins satisfaits de leurs conditions de travail et diversement conscients de la nécessité du changement

11.3.1 Une division vie scolaire, vie académique plus ou moins approuvée par les acteurs éducatifs

Penchons-nous, maintenant, sur les représentations de tous les acteurs éducatifs, relatives aux pratiques de la vie scolaire. La première question se présente ainsi : « Selon vous, parmi les qualités et/ou attitudes et méthodes d'un cadre d'éducation ou d'un membre de la vie scolaire, en existe-t-il qui ont une incidence positive ou négative sur les élèves ? » 40% des enquêtés par questionnaires ne répondent pas sur les attitudes du cadre d'éducation ou ne savent pas ou ne souhaitent pas donner leur avis au regard de leur fonction. 39% énumèrent des attitudes positives. Nous les avons, ci-dessous, restructurées, comme à chaque fois sans en toucher à l'essence. Constatons encore à quel point les opinions des adultes rejoignent les attentes des élèves en termes de disponibilité, d'écoute, de compréhension, de confiance, de médiation et de besoin de justice. Reformulation 9 (H1.4, H1.10) :

L'école doit être un lieu de vie pour l'enfant, un lieu où il est sécurisé, où il est épanoui, où il se fait des amis et gagne en assurance. Toutes les équipes doivent contribuer pour le faire réussir. Elles doivent être sur la même longueur d'onde du point de vue du règlement et des exigences envers les élèves : accompagnateurs pédagogiques, père spirituel, responsable de vie scolaire. La politique doit être démocratique et d'écoute, avec une bonne communication. La communication doit se poursuivre après la sanction.

La personne en charge de la vie scolaire n'a pas le même statut qu'un prof aux yeux des élèves. Elle doit être plus proche d'eux et comprendre les problèmes de leur âge mais surtout de leur époque. Elle a donc certainement une influence sur eux, sur leur bien-être personnel à l'école ou ailleurs. Elle peut apaiser les esprits et permettre ainsi le bon déroulement du travail entre la direction et les élèves. Son rôle est à caractère social et pédagogique. Elle peut donc favoriser réussite scolaire, épanouissement, confiance.

Elle doit se distinguer par certaines qualités : être bienveillante, discrète, disponible, sachant prendre son temps, perspicace, psychologue, ouverte aux élèves, confiante et ayant foi en eux, compréhensive, dans l'écoute et le positif. Elle doit éprouver de l'intérêt pour l'élève, créer un lien personnel avec lui, avoir la capacité à aider à la résolution des problèmes, à faire évoluer les valeurs, jouer un rôle de médiateur entre enseignants et élèves, pratiquer une autorité juste, laisser le bénéfice du doute, même aux élèves perturbateurs, pratiquer le partage entre équité et égalité.

10% des items citent des attitudes défavorables du cadre d'éducation. Sont principalement dénoncées des attitudes d'autorité abusive ou, au contraire, de démagogie : « *Il y a des lignes rouges à ne pas passer. Ex : sorte de complicité ou tolérance systématique face à des dérapages.* » Certains enquêtés, au Liban, confondent les fonctions d'enseignant et de cadre d'éducation, ce qui fait ressortir, comme pour les définitions de la vie scolaire, l'arbitraire des dénominations. Ils reprochent des comportements dénotant une absence d'amour du métier « *qui est en principe une mission à la base* »

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

et poussant à « *inculquer des connaissances sans vie. Les élèves seront démotivés et cela n'aboutira nullement à de bons résultats.* » 9% des items abordent les pratiques négatives, parfois en les opposant aux effets des pratiques positives. Un responsable observe qu'une même attitude peut provoquer des effets positifs sur un élève et négatifs sur un autre. C'est la raison pour laquelle nous insistons tant sur l'importance de la connaissance personnalisée de ces récepteurs de nos messages que sont les collégiens. La pondération est toujours recherchée et les excès continûment rejetés. Reformulation 10 :

C'est selon les situations. Ça dépend du degré de collaboration. Parfois, les résultats tardent à se concrétiser. Oui, le découragement ou l'encouragement, les mots à dire à l'élève, c'est la trace qui reste. Le cadre d'éducation va les orienter soit vers les universités en leur donnant du plaisir à étudier soit vers la rue en les dégoûtant. Parfois ça aide l'élève à développer une confiance en soi et parfois ça peut détruire cette confiance (**H2.1.1**).

Incidences positives : écoute, fermeté, patience, communication, clarté, empathie, explication des attentes scolaires aux élèves, bonne autorité, celle qui rend autonome et responsable (**H1.4**).

Incidences négatives : trop de charges éducatives font qu'on est toujours pressés et impatients d'avoir des résultats immédiat ; manque de temps, communication brutale et maladroite, injustice parfois exercée sur les élèves, manque d'écoute, manque de formation dans l'abord des élèves. (**H2.2.2, H2.5**)

Pour déceler la propension des acteurs éducatifs à évoluer, nous nous sommes ensuite enquis de leur taux de satisfaction par rapport au fonctionnement actuel de leurs établissements et aux attitudes du cadre d'éducation et des membres de la vie scolaire : « La fonction de cadre d'éducation, telle qu'elle est pratiquée dans votre établissement, correspond-elle à vos idéaux ? » 46% ne répondent pas, ne savent pas ou ne se sentent pas concernés. 11% répondent qu'ils n'ont pas d'idéaux, qu'on est toujours confronté à ses limites dans le cadre du travail, ou qu'il n'existe pas d'idéaux en matière professionnelle ou que la pratique du cadre d'éducation dans leur collège ne correspond pas à leurs idéaux. Ces réponses peuvent dénoter démotivation et peu d'enclin à se remettre en question. Elles peuvent aussi indiquer une volonté de réalisme et de pragmatisme. Pareils répondants seront peut-être difficiles à mobiliser et en tout cas davantage susceptibles d'opposer des résistances. Il importe que l'on s'intéresse aux raisons de la désapprobation. Les motifs invoqués pour P1, sont le manque de disponibilité du CPE. À B6, les acteurs éducatifs semblent lucides par rapport au manque de développement personnel d'une partie des élèves de ce collège d'excellence. On se désole que l'enfant ne soit pas écouté, que le régime soit militaire, que certains s'investissent d'autres pas, qu'il existe des difficultés relationnelles avec les parents, voire qu'il se produise des cas qui s'apparentent à la maltraitance : « *un élève a subi un harcèlement de la part de la responsable de vie scolaire, il a dû changer d'établissement en fin d'année, c'est dommage !* » 16% des items vont dans le sens d'un comportement qui se rapproche de l'idéal mais avec des imperfections : « *oui, car l'élève est valorisé en tant qu'individu mais non car il y a encore à faire* » ; il faut développer les outils pour permettre au

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

cadre d'éducation de mettre en évidence toutes ses capacités. L'avis favorable ou très favorable récolte 30% des indicateurs. On relève 4 avis favorables/8 suffrages exprimés à P1 et un satisfecit sans conteste pour B6 : « *Oui, c'est le meilleur système d'éducation : félicitations, sanctions progressives, convocation des parents si nécessaire. Très bon encadrement et suivi des élèves.* » De la sorte, nous retrouvons, à P1 et B6, la même bipolarité dans les opinions des adultes que celle détectée chez les élèves, dans les chapitres qui leur sont consacrés. Quant à B2, 11/12 réponses significatives expriment une satisfaction sans réserve et on note un « oui mais ». . . , rapprochant encore plus cette organisation de celle du dispositif de synthèse. Nous nous apercevons qu'une psychologue s'est considérée cadre d'éducation, ce qui est tout à fait en adéquation avec nos idées : « *Mes fonctions en tant que psychologue scolaire sont en cohérence avec la description de mes tâches et leur réalisation dans l'établissement scolaire que ce soit dans le suivi que j'assure aux élèves, les rencontres avec les parents, ma participation aux concertations et aux conseils de classe, mes interventions avec les groupes classes au niveau des thèmes de prévention etc.* » Voici les facteurs de satisfaction totale inscrits par les enquêtés, afin que le dispositif de synthèse veille à les faire siennes. Reformulation 11 :

Oui, cela me convient. Ils partagent leur rôle entre sanction et communication. Il y a une bonne coordination, du professionnalisme et de la pédagogie. Tout le cadre d'éducation est mobilisé à mieux écouter l'élève. L'évaluation tient à l'engagement et à la créativité.

Oui, elle est parfaite, oui totalement, il existe un triangle d'écoute et de communication entre professeurs, membres de la vie scolaire et élèves. L'enfant est pris dans toute sa dimension humaine. On est là pour l'aider à s'épanouir : écoute + discipline + souplesse dans la sanction. C'est une formation sur mesure pour répondre aux besoins des enfants. Cela correspond à mon idéal d'éducation : viser l'excellence à la mesure de l'élève et mettre en place le cadre nécessaire à l'atteinte de cet objectif.

L'investigation a été poussée encore plus loin, au moyen de 7 questions fermées auxquelles il était demandé de répondre par 0, 1 ou 2, selon que l'on était d'accord ou pas avec les affirmations, toujours avec l'arrière-pensée de mesurer la satisfaction et l'acceptation éventuelle d'un changement. Pour plus de lisibilité du tableau 24, toutes les fractions sont réduites au même dénominateur 40. Lorsque deux colonnes existent pour un même collège, la première regroupe les réponses des enseignants et la deuxième, celles des autres acteurs éducatifs. Ce tableau porte sur les effets positifs ou négatifs de la division vie scolaire et enseignements. Analysons-le. 1- L'affirmation : « Un effet positif car le service de la vie scolaire et l'enseignement sont complémentaires: l'un s'occupe de l'éducation, l'autre de transmettre des connaissances » obtient le plus grand taux d'adhésion à P1 et B5, principalement pour les membres de la direction et les services complémentaires et de vie scolaire, ainsi qu'à B7. Ainsi, les enseignants ne sont plutôt pas d'accord avec cette conception, ce qui est plutôt encourageant. Le 17/40 étonne à P1, étant donné que par ailleurs, les professeurs jugent très satisfaisante la formule pratiquée dans leur collège.

Tableau 24 : Représentations des acteurs éducatifs sur les effets de la division vie scolaire et enseignements

	P1	B2	B3	B4	B5	B6	B7					
24a : Un effet positif car le service de la vie scolaire et l'enseignement sont complémentaires: l'un s'occupe de l'éducation, l'autre de transmettre des connaissances	17	30	23	18	17	16	20	30	30	22	13	30
24b : Un effet positif car les enseignants et les membres de la « vie scolaire » se partagent la responsabilité de s'occuper de l'élève	31	35	28	24	20	27	25	33	40	25	33	25
24c : Un effet positif car chacun a ses méthodes donc si la méthode de l'un ne convient pas à l'élève, il y a des chances que la méthode de l'autre lui convienne mieux	14	20	26	20	20	25	23	30	40	22	20	25
24d : Un effet positif car si l'élève a un problème avec l'enseignant, il peut avoir recours au responsable de la « vie scolaire » ou aux membres de la « vie scolaire » pour trouver une solution. Ou inversement, s'il a un problème avec le responsable de la « vie scolaire » ou un membre de la « vie scolaire » il peut demander l'aide d'un enseignant pour trouver une solution	31	30	26	18	17	25	20	28	40	24	20	25
24e : Un effet négatif car les enseignants et le responsable de la « vie scolaire » ne connaissent chacun qu'une partie de l'élève : le responsable de la « vie scolaire » ne le voit qu'en cas de problème, donc il ne connaît pas ses vraies capacités et les enseignants ne cherchent pas à comprendre exactement d'où vient le problème	6	5	9	2	20	16	11	20	0	12	7	5
24g : Un effet négatif car l'élève trouve injuste de se faire punir par le responsable de la « vie scolaire » qui est très sévère quand il a des difficultés dans la classe	0	10	11	2	14	16	13	20	5	8	7	10
24h : Un effet négatif parce que l'élève est partagé en deux moitiés : une moitié qui doit étudier dans la classe et une autre moitié qui doit être « éduquée » et/ou punie par le responsable de la « vie scolaire »	3	10	11	0	11	16	11	10	10	2	13	5
Autre			6			8	9					

2- « Un effet positif car les enseignants et les membres de la « vie scolaire » se partagent la responsabilité de s'occuper de l'élève » remporte le plus d'accord à P1 et B5 et dans une moindre mesure à B6, où seuls les préfets et les membres des services complémentaires de ce collège mettent un 33/40 de moyenne. Le nombre élevé des effectifs de P1 et B6 peut être une des explications à ce besoin de partage des responsabilités. Les 28 points/40 de B2 sont plutôt un signe de partage permanent des responsabilités entre tous les acteurs éducatifs et d'échanges, dans un esprit collégial. 3- « Un effet positif car chacun a ses méthodes donc si la méthode de l'un ne convient pas à l'élève, il y a des chances que la méthode de l'autre lui convienne mieux » obtient les résultats les plus élevés à B5, comme pour tous les indicateurs favorables à la séparation. L'affirmation est considérée vraie à 26 points/40 pour les professeurs de B2, probablement en raison de l'implication de tous les acteurs éducatifs dans une prise en charge individualisée des élèves. Dans une structure telle que P1, un 14/40 peut indiquer qu'il n'y a pas de comparaison possible, selon les représentations de la majorité des adultes de ce collège, entre les méthodes de la vie scolaire et celles des enseignements. 4- La quatrième suggestion par laquelle l'élève bénéficie de deux dispositifs de recours pour trouver des solutions plutôt qu'un seul, en cas de désaccord, est totalement approuvée par les protagonistes de P1 et par la direction et les services complémentaires et de vie scolaire de B5. Les autres enquêtés lui réservent un accueil mitigé, soit en raison d'un risque de rivalité entre les deux structures que peut susciter pareille configuration soit encore, comme on peut le supposer pour la direction de B2, du fait d'une préférence pour la résolution des problèmes par collégialité plutôt que par dualité. Malgré une majorité d'opinions positives, les aspects négatifs de la division sont également existants et interprétables. 5- C'est à B3 et chez les enseignants de B5 qu'on retrouve le plus d'approbation pour un effet négatif de la

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

division, car alors, « les enseignants et le responsable de la vie scolaire ne connaissent chacun qu'une partie de l'élève. » Puis viennent les enseignants de B4 et B6. La direction de B5 et les acteurs éducatifs de P1, B2 et B7. Deux explications sont possibles. Soit le fait de ne pas être du tout d'accord dénote un manque de conscience du problème, soit cela sous-entend qu'ils ressentent, à juste titre ou pas, une vraie collaboration entre les deux dispositifs et une bonne connaissance des élèves de part et d'autre. L'observation et les réponses des élèves et de leurs responsables ne nous permettent de lever le doute sur ce point qu'à B2. 6- La sévérité de la structure éducative en cas de difficultés scolaires n'est admise que par les enseignants de B5 et dans une moindre proportion à B3 et B4, alors que la direction de B2 et B5 et les enseignants de P1 rejettent l'idée en bloc. Ce peut être soit parce que le responsable de la vie scolaire n'a aucun rôle à jouer concernant les notes, soit parce qu'il n'est pas sévère, soit parce que les enseignants ne voient pas cette facette de lui (comme à P1, par exemple). 7- Nous en venons au partage de l'élève en deux moitiés, l'une éduquée et l'autre enseignée. Les réponses oscillent entre 10/40 et 16/40, ce qui dénote une certaine lucidité et des représentations qui admettent, au moins par une partie du personnel, la véracité du problème. 4 catégories se démarquent : les enseignants de P1 qui ne semblent pas percevoir ce vrai souci dans leur collège, la direction de B2, en raison de la collégialité et des performances du dispositif d'information et les professeurs de B6 qui se considèrent eux-mêmes éducateurs et traitent avec les préfets et non avec la vie scolaire, en cas de problèmes dans les classes. Des enquêtés ont pris la peine de rajouter leurs propres réponses : trois n'ont pas d'avis ou ne sont pas en mesure de répondre. Un adulte trouve que les deux solutions sont bonnes et que « *c'est toujours positif car [l'élève] est pris en charge donc il est un centre d'intérêt.* » Enfin, 7 sont conscients de la nécessaire combinaison des deux dispositifs : - « *Les deux doivent se compléter.* » - « *La vie scolaire doit faire partie de l'enseignement et de l'enseignant ; il ne faut pas qu'il y ait distinction.* » - « *L'enseignant qui est l'adulte garant de la loi en classe n'a plus le pouvoir de sanctionner.* » - « *Il faut trouver une façon de combiner les deux systèmes pour le bien-être de l'élève.* » - « *L'élève est tout individu. Je ne vois pas une séparation étanche.* » Il résulte de l'ensemble des réponses à la question des avantages de la division vie scolaire et enseignements, que malgré la présence de freins indiscutables, nous pourrions compter sur des alliés convaincus, dans la conduite du changement.

Cette séparation des deux dispositifs a-t-elle un impact sur les relations entre leurs membres ? 35 enquêtés ne répondent pas à la question ou n'ont pas d'avis ou ne savent pas ou trouvent qu'il n'y a pas nécessairement d'effet. La majorité des opinions (58 items/104, soit 56%) portent un avis positif sur les relations entre les deux dispositifs distincts, à certaines conditions. Or, justement, ces conditions énumérées sont compatibles avec une fusion qui, de plus, les renforcerait : « *Toute l'équipe travaille d'une même main. Tous les acteurs sont concernés par l'accompagnement de l'élève, chacun de sa place et selon ses compétences bien sûr, mais l'élève est une entité globale non découparable, unifiée. L'éducation est un*

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

TOUT non morcelé. » Ce témoignage résume parfaitement le but que nous recherchons. Un enquêté de B6 précise qu'il n'existe pas de lien direct entre ces structures alors que les préfets affirment, au contraire, que la collaboration est une spécificité positive de ce collègue et qu'un enquêté n'y voit pas de partage des tâches puisqu'elles se complètent. Néanmoins, une préfète de division indique que la responsable de vie scolaire ne peut sanctionner sans son accord, marquant un rapport hiérarchique de supériorité. Un membre de la direction de B2 insiste sur la nécessité de coordonner et de partager les informations. Ainsi, En cumulant les réponses, et en les articulant, se dresse un tableau très proche des relations attendues dans l'idéaltype. Reformulation 12 :

Il faut toujours œuvrer dans l'intérêt de l'élève. Les tâches de chacun coexistent et se complètent, le partage des tâches permet de mieux cerner l'élève, de multiplier les angles d'approche. Un véritable travail en équipe se fait pour le bien des élèves, il y a harmonisation, les relations et les échanges sont permanents, la qualité de travail est excellente, la communication permet de mieux connaître les élèves, les élèves sentent que les encadrants tiennent tous le même discours et sont sur la même longueur d'onde. Le partage des tâches a une incidence positive : il favorise la solidarité, la confiance réciproque entre les acteurs de la mission éducative, le dialogue, la solidarité, l'entraide.

D'autre part, on compte 8 items qui portent un avis négatif sur les relations vie scolaire et enseignements : deux à B3 et B5 trouvent que tout dépend de la qualité de la communication et que ce n'est pas toujours facile de trouver du temps pour la collaboration ; pour 6 adultes de B2, B4, B5 et B6, il y a risque de rivalité, de situations conflictuelles et de dévalorisation. Une CoE.B5 se réjouit du rôle joué par la directrice en cas de difficulté, même si les conflits ne sont pas fréquents. Les disparités dans les conceptions, cumulées aux non-réponses dont la proportion est élevée, constituent un indicateur des deux facettes opposées de l'École que nous tentons de démontrer. Or, nous l'avons précisé dès le départ, notre intention est de maintenir ce qui va et de nous appuyer dessus, tout en corrigeant ce qui doit l'être.

11.3.2 Des acteurs éducatifs d'autres dispositifs que les enseignements et la vie scolaire impliqués dans l'éducation et l'épanouissement des élèves

Pour compléter la partie relative à la conception de la pratique professionnelle par les différents acteurs éducatifs, il nous reste à écouter des personnels de direction et des services complémentaires des deux pays, qui se sont exprimés à travers les questionnaires. Le but est de constater, comme nous l'ont fait remarquer les collégiens, que l'encadrement ne se limite pas à la vie scolaire et aux enseignements, d'où l'utilité de coordonner véritablement l'ensemble. Les responsables sont présentés de manière non exhaustive : leurs interventions sont représentatives de l'état d'esprit de leurs institutions. À B2, même pour les quatre personnels de direction, la priorité est donnée aux élèves, pour favoriser à la fois réussite et développement personnel. La direction parle d'une même voix. Remarquons sa démarche collégiale. Les élèves ressentent son implication et l'incluent spontanément parmi les encadrants (fig.33, P.199) :

« *Mes responsabilités sont multiples, administratives, académiques, éducatives et logistiques mais ma priorité est éducative : essentiellement établir un lien personnel avec les élèves et les acteurs éducatifs* » (Dir.B2). « *Je fais le suivi académique des élèves en difficulté mais en réalité mon travail porte principalement sur les élèves et leur réussite scolaire : les élèves en difficulté surtout mais aussi les élèves qui ne sont pas en difficulté et ceux qui sont excellents, de même car chacun a des soucis qui sont propres à sa propre réussite* » (Dir.B2) « *Le relationnel avec les profs, la surcharge de travail, les méthodologies adaptées, l'attention en classe, son bien-être ou son mal-être* » (Dir.B2). « *Avec les équipes qui encadrent l'élève et la direction, j'essaie de mettre l'élève dans un cadre propice à une excellence taillée à sa mesure* » (Dir.B2) **(H1.9)**.

Poursuivons avec le personnel de direction de B6, B5 et B3 qui supervise à la fois l'éducatif et l'académique. À B6, où chaque préfet de division s'occupe de deux niveaux, donc de 14 classes, la préfète des 4^{èmes} se présente comme un porte-parole et un médiateur, en lien direct avec les élèves, les enseignants, le recteur et les parents. : « *Je fais passer les décisions, je m'assure de la transmission des savoirs, des notions aux élèves, je réduis les problèmes, je suis un peu celui qui résout le problème avec les parents, qui fait passer le message, et qui essaie de faire évoluer les élèves* » (Dir.B6). La directrice de B5, également responsable de cycle, a précédemment longuement décrit sa fonction (chap.10). Dans le questionnaire, elle écrit de manière concise que son rôle est d'encadrer les professeurs et les élèves, d'harmoniser les pratiques professionnelles de l'équipe éducative, de prendre soin de l'application des programmes, et d'être attentive aux besoins du collège : intendance, sécurité, organisation **(H1.9)**. La responsable de cycle de B3 compare sa fonction à une charnière chargée de la coordination parents/profs, de l'écoute des élèves, en même temps que de la synchronisation et la préparation des examens. Lors de notre entretien, elle s'étend sur son rôle de médiateur qui laisse sous-entendre des mésententes possibles entre les enseignants et les élèves. Nous avons d'ailleurs pu en prendre précédemment connaissance, par les réponses des adolescents. La responsable du département d'inclusion de B3 est prise par des fonctions administratives (organiser les horaires ; suivre les dossiers des élèves : informations, statistiques, dispenses, gérer les commandes : matériels, meubles, réparations ; afficher les informations relatives à son travail sur le site web). Elle a aussi pour responsabilité le suivi des élèves (élaborer et mettre en place des stratégies pour l'encadrement, élaborer les projets, collaborer avec les autres responsables en ce qui concerne l'inclusion des élèves). Elle joue également un rôle de médiation entre la direction et les équipes de travail. Pendant nos échanges en entretien, cette responsable, orthopédagogue de formation, reconnaît pourtant les efforts entrepris dans le domaine de l'inclusion, dans ce collège qui a été précurseur en la matière. Néanmoins, elle nous fait sentir des dysfonctionnements du système éducatif, générateurs de stress pour les élèves. Ainsi, de son point de vue, le problème du nombre d'effectifs et les tensions générées par la gestion des élèves pèsent sur le climat scolaire, de même que les locaux qu'elle juge relativement peu accueillants. Un de ses vœux est d'arriver à « *avoir des établissements moins froids, plus chaleureux, bien aérés, ensoleillés, bien meublés, agréables, esthétiquement beaux. Parce que c'est une*

Chapitre 11 : Selon les collèves, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

deuxième maison pour les enfants. Ils ne doivent pas sentir qu'ils viennent dans des endroits froids. » Dans leurs suggestions, les collégiens avaient émis des souhaits de plus de confort par rapport à leurs locaux, confirmant l'insertion, par les études sur le climat scolaire, des facteurs environnementaux parmi ceux contribuant au bien-être des différents partenaires de l'École.

Le responsable de cycle de B4 a imprimé, pour l'entretien, le cahier des charges de sa fonction et il nous le lit, en réponse à nos questions, comme pour montrer l'étendue de sa science. Il se présente en pédagogue amoureux de la recherche universitaire mais vu son comportement, les représentations des élèves et de parents, cela pourrait s'apparenter à de la poudre aux yeux. Les coordonnateurs de B4 sont envisagés par l'assistante qui a procédé à l'administration des questionnaires comme des personnels de direction et non des enseignants. Nous les insérons donc dans cette section. Cette distinction n'est pas anodine et marque leur supériorité hiérarchique, accentuée dans ce collège, par rapport aux simples enseignants. Selon leurs représentations, leurs fonctions sont d'assurer la progression verticale et horizontale du programme, d'être à jour et transmettre aux enseignants les différentes pratiques pédagogiques, d'encadrer les enseignants (préparations, évaluations, corrections, remédiations), de les former sur le plan linguistique, pédagogique et culturel, d'assurer la pluridisciplinarité, de créer des projets en relation avec le thème annuel, d'alléger le fardeau de l'équipe enseignante, d'assurer une formation continue de l'équipe, d'évaluer les résultats des élèves et de préparer des remédiations. La formation continue apparaît centrale pour une EnCoo.B4, entre autres en raison du niveau défectueux, en français, des jeunes enseignants de cette langue, mais également pour tenir les professeurs informés des nouveaux programmes, des EPI et autres. « *Je constate des horreurs* » précise cette EnCoo à propos des erreurs grammaticales commises par la nouvelle génération de professeurs de langue. Pour elle, « *chaque école a ses spécificités, donc elle a ses besoins.* » Il faudrait décharger les enseignants de certaines heures de cours pour les former, par exemple quelques samedis dans l'année. La coordinatrice qui enseigne aussi dans un autre collège, non retenu pour notre échantillon, confirme, à ce propos, que chaque école homologuée au Liban a sa marge de liberté : « *Donc les systèmes ne sont pas les mêmes. C'est juste le programme français mais il y a une marge de liberté qui permet à chaque école d'avoir sa vision, son projet éducatif. C'est pas du tout la même chose.* » Une autre EnCoo.B4 s'assure du devenir des questionnaires et enregistrements parce que « *c'est la question que tout le monde se pose* » et précise : « *Tout d'abord, je suis aussi enseignante. Et c'est important, non ? J'enseigne en classe de Terminale. Donc il y a ce lien, déjà. Je ne suis pas coupée. Hein, un coordinateur ne peut pas être comme ça parachuté. Un coordinateur est un enseignant à la base.* » De tels propos confortent le risque d'avoir recours à des coordonnateurs qui ne connaissent pas le terrain et c'est justement le cas à B4. Il s'agit donc d'une critique sous-jacente. En évoquant les relations des établissements homologués avec l'AEFE, elle précise que le

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

rôle des coordonnateurs commence à être perçu comme très important par « les Français » : « *C'est ce que les français pensent maintenant. Et je me demande si ça commence. Nous on les rencontre souvent. [...] Donc je pense que ce poste... les français commencent... oui j'ai l'impression.* » Il en résulte que, malgré les risques d'uniformisation et de réduction des libertés des enseignants, en cas de mauvaise gestion de la coordination, celle-ci, bien menée, facilite la collégialité et la convivialité et constitue une digue très utile face à d'éventuelles dérives.

Faisant partie de ce que nous avons qualifié de services complémentaires, la psychologue de B2, présente uniquement en maternelle et au primaire, résume ses tâches en trois mots : prévention, dépistage, orientation. Celle de B5 est plus loquace et met en relief un rôle de coordination : assurer écoute, soutien, conseils, suivi aux élèves à besoin (difficultés académiques et/ou comportementales), coordonner avec les éducateurs concernant les élèves en question afin de leur apporter l'aide nécessaire, coordonner avec les parents et suivis relatifs à la situation de l'enfant. La psychologue de B5 ne chôme pas, n'étant secondée que par le service de l'aumônerie en tant que services complémentaires. Elle explique : « *Je travaille avec, disons, toute la population [rires], toute la communauté éducative, que ce soit les élèves, les profs ou les enseignants ou tous ceux qui ont un contact avec les élèves, mais aussi les parents* ». Il ne s'agit pas du tout d'un travail thérapeutique mais il peut y avoir « *guidance parentale, familiale, même.* » Elle peut mettre en place un plan pour motiver un élève, l'inciter à travailler, ou élaborer une stratégie pour le rendre autonome, ou encore travailler sur des facteurs de stress ou de harcèlement ou autres, qui constituent des obstacles aux progrès. Il peut aussi lui arriver d'aller voir un professeur individuellement en cas de refus d'un élève de travailler telle matière. À B6, la psychologue du cycle IV détaille ses multiples fonctions. En plus de convoquer des élèves pour des difficultés émotionnelles, académiques, intellectuelles, relationnelles ou sociales, une fois alertée par les préfets qui lui donnent une liste d'élèves à rencontrer, elle reçoit ceux qui se présentent à elle de leur propre initiative. Pour établir un diagnostic, le dessin est un des moyens de verbalisation en 6^{ème}, la communication est indiquée généralement pour les plus grands. Son rôle se limite à la prévention, au dépistage et au conseil. Comme ses collègues le précisent dans tous les autres établissements, il est impossible d'entreprendre des psychothérapies de 45 minutes, comme dans son cabinet en ville. Elle était responsable d'un programme de « vivre ensemble », projet d'éveil et de prévention « *qui concerne tous les thèmes, à commencer par l'intimidation, aussi la prévention, concernant l'addiction, alcool, drogue, troubles du comportement alimentaire, les bonnes manières ou le harcèlement* » mais ce programme se poursuit sans elle, prise qu'elle est par d'autres responsabilités. Elle gère, pour les 4^{èmes}, un programme relatif à la sexualité et continue d'intervenir dans la prévention du harcèlement. Selon elle, les concertations sont permanentes avec les préfets et avec le Recteur qui gère le département de psychologie. La communication passe bien et si un collégien est référé vers des

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

spécialistes extérieurs à l'établissement, elle « *reste en contact avec le psychologue ou l'équipe qui prend soin de l'élève qui a des problèmes ou des difficultés. Pour le bien-être des élèves bien sûr. Et aussi, quand il s'agit du brevet* », pour présenter un dossier au ministère de l'éducation, que ce soit chez le ministère libanais ou français et faire profiter l'élève d'un allègement ou d'une dispense. La guidance parentale est une autre facette des responsabilités de la psychologue, surtout pour les classes charnières du cycle complémentaire, avec la crise d'adolescence. Tout ceci sans compter les réunions auxquelles elle assiste. Elle décrit ses relations avec les enseignants comme bonnes, même s'il y a encore des personnes réticentes, « *parce qu'ils considèrent toujours au Liban que les psychologues travaillent avec les fous. Il y a certains... Pas tout le monde, hein* » (CoE.B6). La psychologue de B4 explique, en entretien, effectuer des observations de classe et de cour, détecter les troubles du langage et du comportement dès la maternelle, faire passer des tests reconnus et adresser à des neurologues, en cas de soupçon de lésions cérébrales. Elle ajoute qu'avec les adolescents, c'est différent. Soit le jeune vient et sollicite de lui-même un rendez-vous avec elle, soit c'est le personnel de l'établissement qui conseille d'entamer un processus de prise en charge. S'il s'agit d'un manque de confiance en soi ou d'estime de soi, la spécialiste fait travailler le collégien sur l'image de soi. S'il souffre de problèmes familiaux, elle précise : « *Moi, je ne peux pas éliminer ce problème, mais je peux lui donner des stratégies pour qu'il s'adapte à ce problème.* » En cas de conflits relationnels avec les enseignants, elle étudie le sujet et fait réfléchir parents et élèves sur leur éventuelle responsabilité dans le dysfonctionnement. Pour elle, il est essentiel de toujours œuvrer en véhiculant des pensées positives et de se dire qu'on peut faire progresser l'établissement : « *Moi, je dis qu'il ne faut pas dire : Je ne peux pas le faire. Il faut dire je ne veux pas.* »

D'autres membres des services complémentaires et administratifs ne sont pas en reste, pour l'encadrement. Ils peuvent, s'ils en ont le souhait, apporter leur pierre à l'édifice éducatif. Les croire secondaires dans le processus de prise en charge réduit, de manière dommageable aux élèves, la portée de leur action. Les infirmières de B3 et P1 se rejoignent pour l'écoute, le réconfort et la transmission au reste de l'équipe. Au moment des entretiens, elles se montrent conscientes de l'importance de la bobologie, dans leur quotidien. L'avis de leur homologue de B4 tranche avec le leur. Que ce soit vrai ou par crainte d'être écoutée par le ChE, elle dit renvoyer dans leurs classes les élèves qui font trop fréquemment appel à elle, leur rétorquant qu'elle n'est pas dupe. Quoiqu'il en soit, son attitude n'est pas adaptée et questionne soit sur ses compétences pédagogiques soit sur la gestion du collège. L'enseignante documentaliste de P1 a noté qu'elle assure l'accueil des classes en séances pédagogiques, l'accompagnement dans les recherches et la méthodologie. La secrétaire de ce collège, très attentive aux élèves, indique veiller, dans le cadre de sa fonction, à la politesse et au respect envers les adultes et ses semblables. On en déduit qu'à P1, quelle que soit sa fonction, le personnel des services complémentaires tente, dans la mesure de ses moyens,

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

d'apporter sa pierre à l'édifice. La documentaliste de B3 précise que ses relations demeurent limitées avec certains professeurs qui ne s'investissent pas dans la recherche (pas plus que dans la formation continue). Les élèves s'étaient plaints du manque d'investissement de quelques-uns de leurs enseignants. Cette documentaliste gère le fonds documentaire, les travaux de groupe, surtout en EB9 (nouvelle appellation des 3èmes), et la préparation de concours dont sont friands les élèves. Ces concours ludiques manifestent l'attention portée à une réussite scolaire conjointe au développement personnel, souhaitée à B3. La responsable de l'orientation de cette institution, très présente et appréciée par les élèves, comme ils l'ont eux-mêmes relevé, précise s'occuper du plan d'orientation scolaire et universitaire, de la planification de programmes de développement personnel, avec contact individuel et en groupe avec les élèves, dans cet objectif. Nous retrouvons la question centrale du développement personnel dans cette institution. Plus largement, avec l'administration et les autres services complémentaires, la collaboration avec les enseignants de B3 est soit occasionnelle et sans conflit, soit fréquente avec beaucoup de collaboration. Un des membres du personnel administratif de B2, en plus d'organiser le travail scolaire et de veiller à la ponctualité des professeurs, mentionne être à l'écoute des délégués d'élèves pour des changements dans le planning des examens et travailler porte ouverte, afin d'être dans l'accueil et l'écoute, à l'instar de tous les adultes de son institution. Pareils éléments vérifient les hypothèses **H1.9**, **H1.10** et **H1.11**.

11.3.3 Une organisation des collèges plus ou moins favorable à une synthèse éducative

Ces informations obtenues, il nous faut encore approfondir l'organisation des institutions scolaires pour une compréhension plus pointue des résultats de leurs élèves, en termes de progrès scolaires et de développement personnel. Pour cela, nous avons interrogé les enseignants sur leur degré de collaboration entre eux et avec les autres structures de leur établissement et nous avons aussi posé à l'ensemble des enquêtés des questions sur leurs potentielles difficultés relationnelles. L'objectif est de se faire une idée du taux de collégialité, paramètre fondateur d'une synthèse éducative.

Tableau 25 : Représentations des enseignants sur leur degré de collaboration entre eux et avec les autres entités de leur collège

	P1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
26a : Collaboration entre les enseignants d'une même matière	26	35	31	36	35	33	35
26b : Collaboration transversale : entre les enseignants de différentes matières d'un même niveau	17	31	31	33	33	25	25
26c : Collaboration verticale : entre les enseignants d'une même matière dans différents niveaux	20	32	26	24	25	26	30
26d : Collaboration avec le responsable de la « vie scolaire »	29	37	23	22	25	26	35
26e : Collaboration avec les éducateurs et autres membres de la vie scolaire	29	28	20	20	28	27	35
26f : Collaboration avec le service social	9	25	23	24	13	18	35
26g : Collaboration avec les services pédagogiques de remédiation (orthophoniste...)	6	23	20	27	25	20	25
26h : Collaboration avec d'autres acteurs spécifiques à notre établissement	14	23	26	24	25	22	20
26i : Collaboration avec le personnel de direction	31	34	26	31	33	25	20
26j : Collaboration importante avec les parents	17	29	26	31	25	22	20
Total	198	297	252	272	267	244	280

Les mêmes principes que pour le tableau 24 ont été appliqués pour les tableaux 25 et 26, en réduisant au même dénominateur 40, dans le premier et 24, dans le second. Globalement, la collégialité est dominante à B2 (297/400), signe d'un décloisonnement entre les structures et d'une vision globale des élèves accentuée. À titre d'illustration, une assistante de direction écrit : « *Ma collaboration avec les différents acteurs est quotidienne et très constructive. C'est un climat de confiance et de respect. Ainsi, je reçois tous leurs messages et toutes leurs demandes que je transmets à la directrice et je leur communique la réponse ou décision. Le travail va plus vite et est plus efficace.* » Une secrétaire qualifie sa collaboration de journalière et facile. La facilité est également l'adjectif employé par le « Conseil au chef d'établissement ». Pour la documentaliste, les échanges sont occasionnels à fréquents, pour signaler une souffrance d'élève ou pour la réussite de projets d'élèves. La collaboration est la moins évidente à P1 (198 points) en raison d'une tendance des enseignants protectionniste et individualiste. Puis vient B6 (244 points), malgré les très nombreuses réunions de concertations et de coordination, entre autres, en raison de sa dimension et de la charge de travail des protagonistes. De plus en plus, la présence d'un maillon manquant à la chaîne se fait sentir dans ces deux collèges. Bien qu'un peu moins évidente à P1, la collaboration horizontale, entre les enseignants d'une même matière, est de mise dans tous les établissements enquêtés. Cependant, celle entre enseignants de différentes matières d'un même niveau fait relativement défaut à P1, ainsi qu'à B6 et B7, mais dans une moindre mesure. En effet, les bureaux mis à la disposition des professeurs d'un même enseignement, à B6, augmentent la cohésion de ceux-ci mais diminuent automatiquement les échanges avec les autres pairs. Le professeur de technologie de P1 que nous avons cité au début du chapitre manifeste, à juste titre, cette crainte, au moment où il propose des lieux de réunions par matières. Les taux élevés de collaboration pour B7 sont à prendre avec précaution car seules 4 enseignantes ont répondu aux questionnaires et ces chiffres contredisent à la fois leurs autres réponses et celles des interviewées.

La coopération verticale est la plus manifeste à B2 et la moins existante à P1 ; quant à celle avec le responsable de la vie scolaire, elle atteint 37/40 à B2 et ne recueille que 20/40 à B3 et B4. Les établissements où les enseignants traitent le moins avec les autres membres de la vie scolaire sont B3 et B4, tandis qu'à B5, la proportion est de 28/40 malgré la distinction actée des deux structures. Les liens avec les services sociaux et de remédiation sont aussi faibles à P1 qu'importants à B2. Pour ce qui est des relations avec d'autres entités de l'établissement et avec les parents, elles sont très basses à P1 et plutôt équivalentes dans les autres collèges. La direction est la moins accessible ou sollicitée à B7 et ses liens sont un peu plus réduits à B6 et B3 que dans les autres établissements. Il s'ensuit que, comme prévu dans l'hypothèse **H3.1.4**, la collégialité, tout comme la qualité de la communication, le climat scolaire et le sentiment d'appartenance fait partie des paramètres corrélés à la capacité d'un collège à assurer une

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

réussite scolaire conjointe au développement personnel de ses élèves. Qu'en est-il des difficultés rencontrées par les acteurs éducatifs dans l'exercice de leur fonction ? (Le total de B7 ne sera pas pris en compte car non significatif). Un premier aperçu du tableau 26 montre un total maximal de problèmes à B4 (353 points) puis, dans un ordre décroissant, à B6, B3, B5, P1 et enfin B2 (141). A l'inverse, B2 compte 37 points de « pas de difficultés » puis vient B4 (15 points, tous additionnés chez les coordonnateurs), suivi de P1 et B5. Un pic d'obstacles relationnels apparaît à B6 (73 points) et à B4 (66 points). Ceux-ci sont particulièrement réduits à B2, chez les enseignants de P1 et les coordonnateurs de B4 qui, décidément, se constituent comme un groupe à part bénéficiant d'un fort capital symbolique de la part de la direction. Notons aussi que les difficultés se limitent aux relations avec les professeurs pour les coordonnateurs de B4, étant donné qu'ils n'ont à faire ni aux parents ni aux élèves. Nous rappelons que ce fonctionnement n'est pas recommandé et contribue à couper des réalités du terrain. Retrouvons-nous à la suite du tableau pour en poursuivre l'étude.

Tableau 26 : Représentations des acteurs éducatifs sur les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur fonction

	P1	B2	B3	B4	B5	B6	B7						
16a : Difficultés relationnelles avec la direction	0	0	3	0	11	0	18	10	3	0	5	0	20
Difficultés relationnelles avec les enseignants		0	4		4		5		10		13		
16b : Difficultés relationnelles avec les collègues	0	0	5	4	11	5	15	0	8	0	2	20	5
16c : Difficultés relationnelles avec les parents	0	10	6	8	9	15	15	0	5	25	7	20	5
16d : Difficultés relationnelles avec les élèves	3	10	5	2	11	7	18	0	5	20	6	20	5
Total difficultés relationnelles	3	20	19	18	42	31	66	5	21	55	20	73	35
16e : Difficultés relatives à la charge de travail	17	10	14	14	11	11	25	10	8	20	15	13	10
16f : Difficultés relatives à la diversité des tâches à accomplir	11	15	11	2	11	15	24	20	15	20	14	13	25
16g : Difficultés relatives à la gestion des élèves (indiscipline, impertinence)	20	15	8	4	17	13	25	5	10	20	15	13	20
16h : Difficultés liées à l'hétérogénéité culturelle des élèves	20	5	6	2	14	5	18	15	18	15	15	20	25
Total difficultés relatives à la charge de travail et à la gestion des élèves	68	45	39	22	53	44	92	50	51	75	59	59	80
16i : Difficultés relatives à une connaissance incomplète des élèves par nous, acteurs éducatifs	14	5	6	4	17	15	15	10	15	5	13	7	5
16j : Difficultés relatives à la difficulté de l'individualisation des réponses aux besoins des élèves	29	5	6	2	14	16	16	10	8	10	12	13	10
imparti	14	0	8	0	14	2	16	25	8	0	13	7	5
16l : Difficultés relatives à un manque de reconnaissance de mon travail	9	5	8	0	17	9	13	10	5	0	9	7	10
Total difficultés destination du système éducatif au collectif au détriment du particulier	66	15	28	6	62	42	60	55	36	15	47	34	30
16m : Difficultés relatives à une évolution insuffisante de ma fonction	11	5	8	4	3	7	13	10	0	0	8	7	0
16n : Autres difficultés (financières, travail coupé par des passages à l'infirmerie à P1, Pour B4: autre difficulté = manque de structure claire. Pour B6: (ambiance sociale qui minore l'importance de la langue arabe, admettre l'échec d'un enfant, se séparer d'un enfant (renvoi), échec dans l'encadrement d'un élève en difficulté....)	6	10	0	0	0	0	2	10	3	0	5	0	0
Total	249	141	273	353	253	302	145-						
16o : Pas de difficultés	10	37	0	0	15	8	0	0	0	0	0	0	0

En rentrant dans les détails, nous décelons d'importants conflits avec la direction à B7 ce qui n'a rien d'étonnant et à B4, ce qui était également prévisible. Ces frictions existent mais de façon moins accentuée à B3. Il s'agit, là d'un signal de climat scolaire non optimal, mais également d'un frein non négligeable pour l'évolution de l'établissement, soit que les responsables fassent preuve de mauvaise volonté soit que la hiérarchie se montre fermée. Dans ce genre de situation, la seule issue est de convaincre des leaders charismatiques et de compter sur un effet de foule qui vaincra les réticences du chef d'établissement. Une autre possibilité est qu'un nombre suffisant d'acteurs éducatifs trouve, quelles que

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

soient ses motivations, un intérêt commun à modifier l'organisation actuelle et fasse plier la direction par sa solidarité organique. Des spécialistes de la procédure du changement partageront leur science avec nous, dans la partie 12.2. La direction et les services complémentaires font face à des complications relationnelles avec les enseignants, à B5 et B6. On peut se demander si celles-ci ne sont pas dues aux attitudes défavorables aux élèves, rencontrées dans ces deux collèges, et qui incitent la hiérarchie à leur faire des remarques. Les accrocs avec les collègues sont les plus fréquents pour les préfets et les services complémentaires de B6 et pour les professeurs de B3 et B4. Les relations avec les parents posent le moins de problèmes à P1 dont on connaît la bienveillance à l'égard des familles et à B2 et B4 qui n'ont pas opposé de fin de non-recevoir à notre demande de leur administrer des questionnaires.

Nous le savons, B4 est une structure d'intégration qui collabore avec les familles et B2 a pour principe de faire participer toute la communauté éducative dans la prise en charge des élèves. Les questions 16e à 16h interrogent sur la charge de travail et la gestion des élèves. Des sommets culminent avec 92 points à B4, 75 à B6 et 68 à P1. À B4, ces entraves concernent les coordonnateurs qui doivent faire face à une hétérogénéité des niveaux des élèves qui se double de défaillances chez les professeurs. À P1 et B6, on comprend la révolte ou la désillusion d'une partie des collégiens face à la destination du système éducatif au collectif au détriment du particulier, dans ces deux structures. Les effectifs élevés par classe en sont une des causes. Une autre raison est l'hétérogénéité culturelle des élèves de P1 et l'élitisme de B6. La capacité d'individualisation est le plus maîtrisée à B2. Elles se répartissent en une connaissance incomplète des élèves, des manquements dans l'individualisation des réponses aux besoins et un stress dû à la transmission d'un programme en un temps imparti. L'éloignement de l'idéaltype pour B4, P1, B6, B3, B5 dans cet ordre décroissant se confirme. B2 s'en rapproche, au contraire, de manière de plus en plus indiscutable. La question ne se pose pas pour B7 pour lequel les interviewés donneront le coup de grâce, dès leur intervention dans la section suivante. L'hypothèse **H3.1.4** se vérifie de plus en plus.

Pour en revenir aux difficultés, c'est le moment de demander aux adultes enquêtés à quoi ils attribuent l'échec scolaire de leurs élèves. En cohérence avec les indications données par les collégiens, ils devraient inclure, de manière significative, les défaillances dues à leurs attitudes, à l'organisation de l'institution scolaire et au système éducatif et sa destination au collectif au détriment du particulier, parmi les facteurs qui comptent. Or, les items qui se rapportent à cet aspect ne cumulent que 15% du total, dans les questionnaires, (en rouge foncé sur la figure 52, p. 338), et les interviewés de tous les collèges ont les mêmes opinions que leurs collègues, avec la nuance qu'ils mettent un accent particulier sur les transformations sociétales et accordent une importance prépondérante à l'addiction au numérique. Quels facteurs négatifs sont attribués au système éducatif ? Reformulation 13 :

I-1.0-1, I-1.0-2, I-1.0-3 : Système scolaire archaïque, réformes avec appauvrissement du contenu, exigence élevée et surcharge des programmes, manque d'adaptation des programmes (contenu et répartition selon un fil conducteur respectant le rythme de développement de l'élève, rythme d'apprentissage = apprentissage massé adopté plus que l'apprentissage distribué ou espacé).
Absence de redoublement et passage de classe sans exigence des critères, circonstances contraignantes, hétérogénéité des niveaux, rythme rapide, manque de temps consacré à la matière, enseignement non ciblé aux besoins spéciaux, pression scolaire, horaires scolaires + devoirs à la maison.
Manque de sens des apprentissages, rigidité, défaillance ou inexistence du système de remédiation, nombre élevé des élèves par classe, non disponibilité des moyens techniques en classe. Mauvaise orientation, écoles techniques de niveau bas, filières classiques.

Tout en participant à la corroboration de l'hypothèse **H2.1**, ces indicateurs sont parfois contradictoires entre eux, étant donné les profils volontairement hétérogènes des établissements enquêtés et nous pouvons agir rapidement sur certains d'entre eux par l'intermédiaire du dispositif de synthèse, au niveau des institutions scolaires, avant même de faire subir de grands bouleversements. De même, les facteurs qui se rapportent aux conceptions et pratiques défaillantes d'enseignants correspondent aux doléances des adolescents enquêtés et sont donc directement concernés par le dispositif de synthèse dont il est attendu qu'il les répare. Ils corroborent l'hypothèse **H2.3**. Reformulation 14 :

V-1.2 : Personnel incompetent, non formé, non motivé, mauvais encadrement de la part des profs, mauvaise méthode d'enseignement, mauvaises relations avec l'enseignant, un enseignant qui n'a pas recours au relationnel, des adultes malveillants, absence de communication, d'encouragement, de suivi et de sanctions aussi, suivi insuffisant des élèves faibles, dévalorisation, nonchalance de la part des éducateurs. Considérer les élèves comme des numéros et oublier le côté relationnel, s'intéresser aux notes et aux résultats et oublier le côté formateur.

Les facteurs de l'échec scolaire attribués aux élèves et leurs environnements représentent 83% du total et recourent six familles d'indicateurs. Mis à part ceux relatifs au harcèlement, très peu d'élèves en avaient reconnu l'existence. Des sessions de réflexion sur ce thème leur seraient donc utiles. Pourquoi pas par l'intermédiaire d'un projet de responsabilisation interdisciplinaire ? Reformulation 15 :

I-1.1-1 : Défaillance parentale : manque de suivi ou climat malsain à la maison, pression familiale, problèmes familiaux, cadre parental perturbé, manque d'affection, dévalorisation de la part des parents, traumatisme familial, décès, violence, harcèlement sexuel . I-1.1-2 : Manque de développement personnel des élèves : inadaptation scolaire, manque de motivation face au système, de confiance en soi, d'intégration au groupe, pression, harcèlement, adolescence, image de soi négative, cachée ou exhibée, irresponsabilité. I-1.1-3 : Addiction au numérique. I-1.1-4 : Comportements d'élèves inappropriés : retards et lacunes accumulés, dissipation en classe, refus d'étudier à la maison après une longue journée de cours, manque d'investissement, de travail, de rigueur, de méthodologie, d'intérêt pour les études, mauvaise gestion du temps, passivité scolaire, décrochage scolaire, paresse, nonchalance.

Par conséquent, en poussant le raisonnement jusqu'à ses limites, même à supposer que seuls 15% des causes de la persistance de l'échec scolaire sont du fait des acteurs éducatifs et de celui du système scolaire, alors des progrès sont souhaitables de leur part. Or, une fusion entre les structures éducative et enseignante ne peut que les aider à les accomplir. D'un autre côté, si 83% des facteurs de l'échec scolaire sont d'origine idiosyncrasique et extrascolaire, comment peut-on persister à les écarter de la connaissance des enseignants sans que cette ignorance ne soit nuisible aux élèves ? Il en découle que finalement, ce sont les professionnels scolaires eux-mêmes qui, par leurs réponses, font émerger l'obstacle de la bipolarité des enseignements et de la vie scolaire, corroborant l'hypothèse **H2.2**. Ainsi, dans tous les cas de figure, le terrain abonde, parfois à son insu, dans le sens d'une obligation de rapprochement des dispositifs d'éducation et d'instruction jusqu'à leur fusion, voire d'un rapprochement de tous les dispositifs de l'École, avec une articulation efficace qui fasse passer les informations et rende immédiate la réaction.

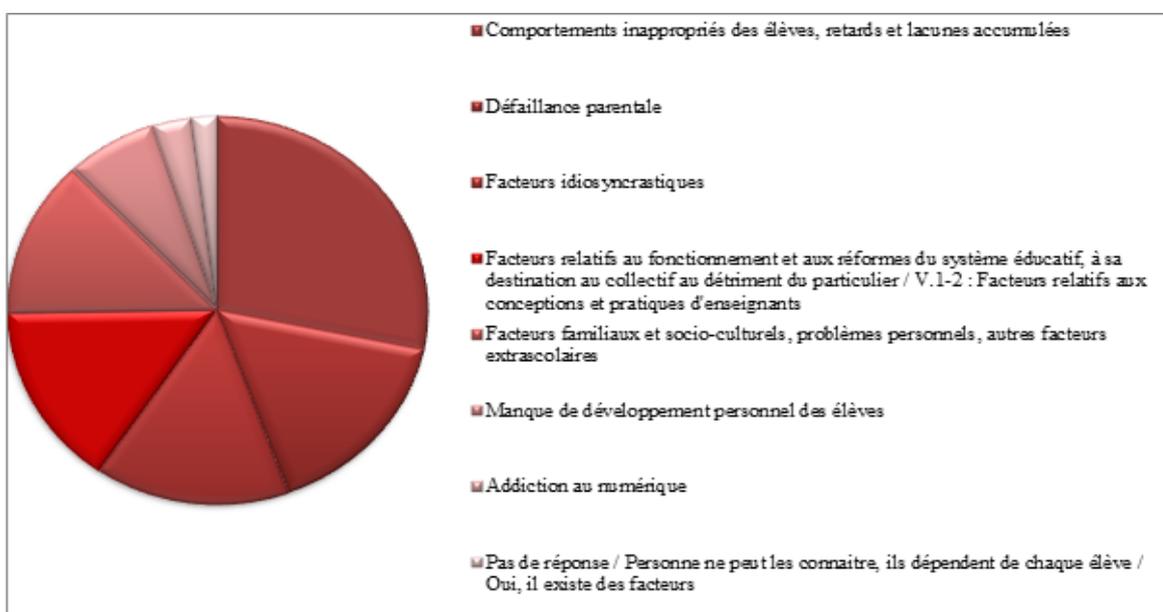


Figure 52 : Représentations des acteurs éducatifs sur les facteurs de l'échec scolaire

Pour aider à régler des entraves de leur quotidien, de quelles suggestions nous font part les acteurs éducatifs dans les questionnaires ? 48% des enquêtés ne répondent pas à la question dont un, par satisfaction totale. Le nombre des non-réponses interroge : est-il dû au manque de temps, à la fatigue des enquêtés qui annihile leur ambition de changer les choses, à leur pleine satisfaction ou à leur soumission à l'autorité ? Quoiqu'il en soit, il révèle une force d'inertie importante de laquelle il faudra absolument tenir compte par une conduite du changement adéquate. Deux propositions « radicales » n'écartent pas, comme solution, l'abolition du système classe. Les recommandations conceptuelles et comportementales ne représentent que 6%. Une proportion aussi réduite, additionnée aux non-réponses à cette question et à toutes celles qui précèdent constituent une énorme force d'inertie de laquelle il faudra faire le plus grand cas pour ne pas risquer de passer à côté de notre projet. Les 6% appellent à plus d'ouverture, d'écoute et de

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

fermeté, à viser le pratique plutôt que le théorique, à traiter avec « *l'élève en tant que personne respectée et en tant qu'une entité humaine faite de fonctions-capacités mentales, d'âme, sentiments et d'esprit. C'est un TOUT.* » (Remarquons, une fois de plus, qu'il faudrait, pour cela, réunifier les structures des collègues et les enseignements.) Il est également souhaité, par ces enquêtés, une éducation toujours constructive basée sur les talents de chaque personne, afin de les développer. À B7, on espère un suivi institutionnalisé "*comme il l'était avant*" [comprendre « avant que la nouvelle direction ne l'ait mis en péril »].

Les propositions organisationnelles recueillent 41% des suffrages et peuvent être regroupées en six catégories, à intégrer dans les objectifs du dispositif de synthèse. Le détail de celles relevées dans les questionnaires est consultable en annexes (paragr.2.2, p.26). Voici un spécimen, parmi ceux confiés lors des entretiens :

1- Meilleur aménagement du temps et de l'espace, que ce soit pour la qualité de la communication, les échanges et les concertations ou pour les temps de cours et le travail du soir (corroboration de l'hypothèse **H2.1.1**). « *Simplement, avoir des lieux qui ressemblent simplement à ce petit bureau qui est pas génial, peut-être en avoir 5 ou 6 pour peut-être avoir... que ça soit vitré pour qu'on soit pas en tant qu'homme la difficulté d'être en clos avec un élève [sic], pour qu'on sache toujours que tout se passe en transparence* » (En.P1). « *Moi, j'aimerais bien qu'il y ait une salle avec le tutorat : les 3èmes et les 4èmes, les 4èmes peut-être pour aider les 5èmes. Pour ceux qui en ont besoin* » (VS.P1).

2- Meilleurs recrutement et formation du personnel, allègement de la charge de travail pour plus de disponibilité (**H2.1.2**).

3- Diminution des effectifs des élèves par classe et amélioration du suivi personnalisé des élèves et des réponses à leurs besoins, en dépit des programmes surchargés et favoriser les activités culturelles et sportives (corroboration de l'hypothèse **H2.1.3**). « *Sans vouloir flatter le collègue, je trouve beaucoup de choses sont mises en place tout le temps, on voit vraiment de petites améliorations. [...] C'est d'essayer de diminuer l'effectif évidemment* » (En.P1). Une VS.P1 se met à la place du ChE : « *Arrive un moment donné, je pense écouter plus mes enseignants, parce que des classes à 34, l'effectif, j'ai des élèves 34 par classe... euh c'est compliqué [...] On a des élèves qui ont un PAI, je pense à des élèves qui seraient hyperactifs parce que quand ils sont dans une classe de 34, même avec leur traitement, à un moment donné dans la journée ou dans la semaine ils craquent* » (VS.P1). « *Des classes à petits effectifs avec des enseignants bien motivés* » (VS.P1).

4- Système de discipline adapté, « *indispensable pour qu'il y ait apprentissage et pour qu'il y ait assimilation* » (En.Coo.B4). En cela, une fois de plus, les opinions des responsables rejoignent celles des collégiens.

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

5- Une école des parents pour faire évoluer les mentalités et encourager ceux-ci à s'investir, surtout au Liban où ils semblent très réticents à le faire : « *Il faut donc préparer le terrain, les sensibiliser avant de les impliquer* » car l'éducation doit se faire en collaboration avec la maison (EnCoo.B4). 6- Amélioration des moyens humains et matériels, dont ceux pour l'orientation, mais également la place des psychologues, psychomotriciens, orthophonistes et assistantes sociales (VS.B4). Une enseignante propose même un sociologue pour mieux comprendre le terrain (En.B3). « *Ce qui manquerait c'est de mettre en place des petits groupes avec plus d'adultes. Pour moi, la clé de la réussite passe par l'échange, par les relations humaines* » (Dir.P1). « *Déjà, je pense qu'il manque des personnes [...] C'est un mélange à la fois de psy et d'aide scolaire. Alors quel est le profil de la personne qu'il faudrait, je ne sais pas répondre à cette question* (CoE.P1). Le mélange de psy et d'aide scolaire attendu, de personnel motivé et qui peut prendre en charge une classe d'élèves en grande difficulté, avec de petits effectifs, ne correspond-il pas à une des facettes du cahier des charges du dispositif de synthèse ? Et le renforcement des moyens humains réclamé n'est-il pas en adéquation avec nos propres propositions ?

Ainsi, bien qu'incomplètes, les préconisations des responsables de l'École rejoignent les espérances des élèves et n'attendent plus que d'être appliquées. Toutefois, nous constatons, avec cette dernière question, que les acteurs éducatifs remettent en cause des pans de l'organisation scolaire qui ne dépendent pas d'eux, sans se remettre véritablement en question eux-mêmes. Or, ont été mis en lumière, tout au long du chapitre, leur potentiel, leurs incomplétudes et les difficultés auxquelles ils doivent faire face dans leur quotidien. C'est pourquoi, tout en tenant compte de leurs idées, il nous faut aussi prendre en considération les autres informations et incomplétudes conceptuelles, comportementales et organisationnelles qui ont été révélées par le terrain, au fur et à mesure de la divulgation des résultats de l'enquête. Par conséquent, il apparaît inéluctable de responsabiliser à la fois les élèves et les membres des différentes structures de l'École, afin que les uns et les autres travaillent activement à dépasser leurs défaillances. Un renforcement de la collaboration dans l'existant, par le rajout d'un dispositif facilitateur, à la fois novateur et ne nécessitant pas des dépenses financières inconsidérées par rapport au bénéfice qui en est attendu, nous semblait, dès les hypothèses, une solution, en même temps qu'une réponse à notre problématique. Les résultats de la recherche sont en train de le confirmer.

11.4 Le point de vue mitigé des parents, à la fois acteurs éducatifs et usagers de l'institution scolaire

Pour clore notre tour d'horizon de la communauté éducative, découvrons le regard que portent les 30 parents qui ont bien voulu participer à l'enquête, sur les institutions qu'ils ont choisies pour leurs enfants, afin de nous aider dans nos conclusions. Nous allons nous rendre compte que leurs représentations rejoignent non seulement celles de leurs enfants mais aussi celles des responsables scolaires. Certes, le

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

panel n'est pas représentatif étant donné son nombre réduit et le choix quelque peu arbitraire des enquêtés à B3 et B5. Cependant, par leurs réponses, les parents se sont montrés authentiques et ont fait preuve de discernement en faisant ressortir des manquements, ce qui nous fait prendre avec sérieux leurs résultats.

Tableau 27 : Représentations des parents sur les collèges où ils ont inscrit leurs enfants

	P1	B2	B3	B4	B5
Le collège est proche de mon domicile	4/6 = 16/24	4/10 = 10/24	8/8 = 24/24	4/12 = 8/24	9/24
Le collège est très sélectif	12	12	6	20	17
Mon enfant est très stressé par la quantité de travail	12	12	6	14	12
Le rythme et les exigences du collège créent des conflits entre mon enfant et moi	8	24	3	10	2
Total stress	20	36	9	24	14
Mon enfant fait partie d'une ou plusieurs associations dans le collège, ce qui	12	5	15	4	12
Mon enfant peut pratiquer des activités (sportives, culturelles, ...) dans le collège,	12	17	12	14	20
Total épanouissement	24	22	27	18	32
L'organisation du collège est très efficace pour la prise en charge mon enfant	20	22	24	19	20
Il y a peu d'élèves dans les classes et/ou au collège et je trouve que c'est bien	8	19	9	20	10
En tant que parent, si je fais part d'un problème ou d'un besoin de mon enfant, les adultes qui s'occupent de lui au collège réagissent efficacement	8	22	21	14	23
Les adultes qui s'occupent de mon enfant sont à son écoute quand il en a besoin	12	22	15	14	18
Les adultes qui s'occupent de mon enfant sont exigeants, stricts et en même temps bienveillants avec les élèves	8	22	18	8	17
Si mon enfant a des difficultés scolaires, un système efficace de remédiation existe au collège	20	17	18	18	17
Si mon enfant a des difficultés dans sa vie personnelle, il est pris en charge efficacement par un adulte ou une équipe d'adultes du collège	16	17	6	10	18
En classe, mon enfant me dit que s'il pose problème, l'enseignant prend lui-même du temps pour l'aider à améliorer son attitude	8	14	6	17	14
L'attitude du responsable de la « vie scolaire » est favorable à l'épanouissement et au développement de la confiance en soi de mon enfant	16	22	9	16	17
En classe, les enseignants cherchent à adapter leurs méthodes pour que mon enfant comprenne mieux	16	14	12	16	18
En classe, les enseignants mettent en avant les progrès de mon enfant ce qui le valorise et améliore sa confiance en lui	8	17	12	12	22
Les cours de remédiation organisés au collège sont très efficaces	8	14	9	12	14
Les cours particuliers organisés au collège sont très efficaces	8	17	9	12	9
Total aide à la réussite scolaire conjointe au développement personnel	156	239	168	188	217
Les profs de mon enfant ont des attitudes ou prononcent des mots qui font perdre à mon enfant sa confiance en soi	8	12	3	4	2
En classe, mon enfant me dit qu'un élève qui pose problème est facilement envoyé au responsable de la « vie scolaire »	8	10	9	6	16
Le responsable de la « vie scolaire » a des attitudes ou prononce des mots qui font perdre à mon enfant sa confiance en soi	8	0	0	8	3
Total attitudes d'acteurs éducatifs défavorables à la réussite scolaire et au développement personnel	24	22	12	18	21

Par l'étude du tableau 27, il se confirme que B3 est plutôt un collège de proximité. Les répondants de B4 viennent parfois de loin, dénotant un effort choisi pour pouvoir inscrire leurs enfants dans cette structure. Il s'agit, en partie, de parents d'élèves à besoins dits particuliers et c'est peut-être d'avoir dû montrer une motivation importante, au moment de l'inscription, qui les fait le collège comme très sélectif (20/24). L'autre établissement vu sélectif est B5. Nous avons déjà fait part des motivations qui poussent les parents à y scolariser leurs enfants. Celui qui génère le plus de stress chez les élèves est B2, mais la tension

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

provient essentiellement des conflits parents/enfants du fait des exigences et du rythme du collège. Le taux relativement élevé de stress avait été déjà noté par les élèves de cette institution qui réclamaient, pour les aider à le gérer, une psychologue sur place. Nous constatons que B4 génère près de trois fois plus de stress que B3 alors que tous les deux font partie du même groupe et pratiquent l'inclusion. Côté aide à l'épanouissement, les deux institutions où les élèves peuvent le moins faire partie d'associations pour s'épanouir sont B2 et B4. Nous retrouvons les deux points faibles de l'institution B2 qui, par ailleurs, a mis en place la plupart des conditions d'une synthèse éducative. Cependant, B2 et B5 donnent la possibilité de pratiquer des activités sportives et culturelles pour l'épanouissement de leurs jeunes. Toutes ces représentations sont cohérentes avec ce qui a été vu jusqu'ici.

En calculant le total de satisfaction par rapport à l'organisation de l'établissement et sa capacité à assurer une réussite scolaire conjointe au développement personnel, B2 arrive en tête, suivi de B5, B4, B3 et P1. Ce classement correspond à un détail près à celui que nous avons pressenti à la fin du traitement des résultats des élèves. Il est également quasiment en adéquation avec celui du chapitre 10 qui prenait en compte quasiment les mêmes critères que ce tableau. En allant plus avant, nous constatons que les parents se montrent satisfaits du nombre réduit d'élèves dans les classes de B2 et B4 et c'est à B5, B2 et B3 qu'ils notent le plus de réactivité en cas de problème à résoudre et le plus de bienveillance et d'autorité juste. La qualité de l'écoute assurée par les acteurs éducatifs est reconnue à B2 et B5, ainsi qu'un vrai travail d'aide à la confiance en soi. Un secours est particulièrement apporté aux élèves en cas de problème personnel à B5 et B2. Quant à la remédiation et aux efforts entrepris par les enseignants dans la clarté des explications, elle est le plus mise en avant à P1 et B5 dont on sait déjà les efforts fournis pour tenter d'individualiser les réponses aux besoins des élèves. 60 items/65 citent des attitudes positives d'enseignants ayant eu, au quotidien et dans le réel, un effet favorable sur la réussite scolaire et la confiance en soi de leur enfant. Elles rejoignent, en tout point, toutes celles précédemment rencontrées. Reformulation 16 :

1- Être de bonne humeur, à l'écoute, ferme, exigeant, bienveillant, optimiste. 2- Créer un lien affectif avec l'élève, augmenter sa confiance en soi, valoriser, motiver, encourager, encourager à la prise de parole en public, prêter attention à tous les élèves, ne pas être sélectif, valoriser. 3- Avoir une méthode claire, employer des méthodes pédagogiques, respecter le rythme de l'élève, le pousser à réfléchir et à analyser pour apprendre, éveiller sa curiosité, faire aimer la matière. 4- Compenser la pression subie par le stress, les devoirs et le niveau d'exigence, créer une bonne ambiance de classe, effectuer des sorties culturelles.

Le total des points obtenus pour les attitudes défavorables au développement personnel est le moins élevé à B3, il est globalement plus haut à P1 où l'insatisfaction relative est répartie équitablement entre les attitudes d'enseignants, celles du cadre d'éducation et les relations vis scolaire/enseignements. La proportion est la plus importante chez les enseignants de B2 et B5 et complètement inexistant chez les

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

responsables de la vie scolaire de B2 et B3. Il ressort des questions fermées adressées aux parents, une silhouette d'établissements scolaires cohérente avec l'ensemble des résultats. A la question ouverte sur les attitudes d'enseignants ayant éventuellement une incidence négative sur l'état de leurs enfants, 9 parents ne répondent pas ou trouvent que les professeurs n'ont pas de mauvaise influence sur leurs enfants. Les 45 items des comportements néfastes connus des parents évoquent, une fois de plus, les mêmes facteurs rencontrés auparavant. Reformulation 17 :

« Râler », critiquer les élèves (ceux qui ont certaines difficultés), les rabaisser, les humilier, discriminer, favoriser, manquer de compréhension, d'écoute, de pédagogie, d'interaction avec la classe. Être injuste, indifférent, avoir une attitude négative (P1, B2, B3, B5). Donner de mauvaises explications, ne pas faire comprendre le cours, ne pas employer de méthodes différenciées, manquer de patience pour répondre aux questions, ne pas terminer le programme et poser des questions sur des chapitres non faits. Être fatigué, manquer d'énergie. Avec des effectifs élevés en classe, des bilans notés dans les petites classes, générer du stress dans l'acquisition des notions (P1, B3, B4, B5). Ne pas maîtriser la classe, abuser de son autorité et de sanctions (B2, B3, B5). Se mettre en colère, et faire subir trop de pression et de stress en raison d'une trop forte exigence (B2, B5).

Quant aux attitudes positives ou négatives des responsables de la vie scolaire, ils se résument comme suit, d'après la vision des parents. Reformulation 18 :

Ils sont compétents, présents à tout moment, lors de nos appels, ils sont toujours là pour répondre, conseils aux parents, ils agissent (à P1 et B3). Ils savent gérer les conflits, valoriser, mettre une bonne ambiance, écouter encourager, accompagner dans des situations variées, sourire, relever les points positifs, motiver, établir une relation de confiance être fermes, exigeants, bienveillants (à B2, B3, B5). Être injuste, indifférent, agressif (on crie tout le temps), trop strict, ne jamais sourire, ne jamais relever les points positifs (à B2, B3, B4). Il y a beaucoup d'effets négatifs cette année car c'est un nouveau responsable au contraire des années précédentes où il y avait une grande relation avec les parents (à B4). [Il est encore question du responsable de cycle dont se plaignaient les élèves et qui a entravé la poursuite de notre recherche].

Face à ces points forts et ces points faibles des collègues auxquels ils ont confié ceux qu'ils ont de plus cher, que proposent les parents comme perfectionnements ? 7 ne répondent pas à la question et 6, de B2 et B5, sont pleinement satisfaits :

1- « Le fonctionnement du collège correspond à mes idéaux. Excellent suivi des élèves tant sur le plan éducatif qu'académique. Liens forts entre adultes et élèves. Exigence et bienveillance vont de pair. » 2- « Pour l'épanouissement de mon enfant, le collège correspond à mes idéaux. » 3- « J'aime le fonctionnement du collège car en général ils s'occupent de chaque enfant, ils suivent l'évolution et/ou le retard de chacun et essaient de comprendre pourquoi certains élèves ont des difficultés et l'aident. [sic] » 4- « Ça correspond : le respect, les comportements, les attitudes, le savoir-vivre et tout ce qui est nécessaire aux relations humaines. »

Chapitre 11 : Selon les collègues, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

Pour les autres, 3 items de B3 et B4 proposent des progrès conceptuels et comportementaux (*surveiller de près le travail de quelques professeurs afin d'améliorer le niveau de la classe, changer la responsable de vie scolaire, développer les méthodes d'enseignement pour s'adapter au développement de notre vie*), 2 se préoccupent des cartables trop lourds et envisagent l'introduction des ordinateurs à l'École. 18 parents de B2, B3, B4 et B5 mentionnent des suggestions organisationnelles se rapportant à la réduction du stress, l'épanouissement de leurs enfants et l'aide à l'autonomie. Reformulation 19 :

Réduire le stress, permettre à l'élève d'avancer à son rythme. Diminuer le nombre d'évaluations continues afin de donner à l'élève l'occasion de s'épanouir, améliorer le système d'évaluation des élèves surtout qu'on ne peut plus évaluer les capacités de l'enfant seulement à partir de notes scolaires. Avoir des loisirs, avoir le temps d'exposer l'enfant à de nouvelles notions, diminuer le niveau d'exigence, travail plus modéré. Élèves plus autonomes, plus de responsabilités car élèves trop cadrés. Améliorer la communication, quand la maîtresse enseigne une ou deux classes. Plus d'implication des parents.

Par leurs témoignages et leurs suggestions de changement, les parents nous font boucler la boucle des interventions des adultes. Effectivement, la prise de parole des chefs d'établissement nous avait apporté un premier éclairage pour la compréhension des représentations des collégiens (chap.10). Elle avait également confirmé la pertinence de notre démarche : la marge de manœuvre dont dispose la direction d'un établissement scolaire s'annonce suffisante pour lui donner la latitude de mettre en place les dispositifs individualisés qu'elle juge utiles, avant même leur éventuelle institutionnalisation officielle généralisée. Le projet d'établissement en est une entrée potentielle. Une compréhension plus complète des résultats des adolescents a ensuite été rendue possible grâce aux interventions des autres acteurs éducatifs. Ainsi, nous avons vu qu'à niveau de diplomation égal ou même inférieur, la motivation des enseignants, la formation continue, stabilité de l'équipe éducative et son sentiment d'appartenance élevé pouvaient faire la différence, du moins pour les classes qui nous intéressent. Nous avons découvert qu'il arrivait que la longévité dans une même organisation ait des effets pervers, en particulier en cas de désintérêt pour la formation continue. Il est également apparu que des responsables scolaires aux profils inattendus ou en tout cas non admis en tant que pleinement « titulaires » ou possibles supérieurs hiérarchiques dans l'Hexagone (nous les avons qualifiés de non conformistes) apportaient la richesse de leur expérience aux élèves, même sans être passés par les mêmes formations que leurs collègues. L'originalité de leur approche peut non seulement intéresser et motiver un certain profil de jeunes qui n'auraient pas été sensibles à une démarche classique mais elle fait bénéficier tous les adolescents d'une certaine ouverture et d'angles de vue qui n'auraient pas été considérés - à tort - de prime abord. Ils seront les bienvenus dans le dispositif de synthèse. Dans un autre ordre d'idées, des critiques ont été émises à propos de formations continues déconnectées du terrain. Nous les avons entendues et comptons sur le dispositif de synthèse pour les rendre plus appropriées et personnalisées. Quant aux avis sur les pratiques d'enseignants et la

Chapitre 11 : Selon les collèges, des acteurs éducatifs restreignant ou amplifiant la possibilité d'une synthèse éducative

nécessité de confier à ce corps un rôle éducatif, ils sont divergents : les professeurs libanais semblent se considérer plus spontanément éducateurs que leurs homologues français. Ces derniers ajoutent cette corde à leur arc par pragmatisme lorsqu'ils ne peuvent faire autrement. D'ailleurs, même les membres de la vie scolaire interrogés à Paris considèrent qu'ils jouent, par défaut et par substitution aux parents désengagés, le rôle d'éducateurs. Pareilles conceptions n'impliquent en aucun cas que les uns ou les autres, dans les établissements parisiens, s'engagent moins dans leur métier, en fonction des représentations qui sont les leurs, que les responsables scolaires du pays du Cèdre. Elles laissent seulement entrevoir un frein peut-être plus puissant à une fusion avec la vie scolaire. Un autre frein non négligeable, surtout en France, est le sentiment du professeur, partie noble du système éducatif et seul maître à bord dans sa classe. Souvenons-nous qu'au Liban, la formation des nouveaux enseignants et les visites de classe par des enseignants coordinateurs sont communément admises. Toujours dans une perspective de synthèse éducative, nous avons appris que les professeurs et autres responsables scolaires attribuaient majoritairement les facteurs de l'échec scolaire aux élèves, que ce soit des causes de paresse, de problèmes extrascolaires ou idiosyncrasiques. Ils ne s'incriminent eux-mêmes que dans de faibles proportions. Pourtant, ils énumèrent les mêmes attitudes favorables ou défavorables au développement personnel et à la réussite scolaire des collégiens que ceux évoqués par ces derniers. Nous en avons conclu à l'urgence de responsabiliser toute la communauté éducative, acteurs et usagers. D'autre part, les avis divergent aussi sur les relations des enseignants avec la vie scolaire. Si les premiers considèrent plus ou moins en toute bonne foi que la collaboration est étroite alors que les seconds se sentent sous-estimés et parfois réduits à des rôles subalternes. La synthèse des deux entités participera à la résolution du problème dès que ses effets bénéfiques se feront sentir sur les élèves. Précisons encore que les responsables scolaires sont diversement satisfaits de leurs conditions de travail et que des difficultés émergent d'autant plus que le management est autoritaire, que la collégialité est peu usitée et la communication défailante. Ajoutons pour finir que des membres d'autres dispositifs de l'école se ressentent impliqués dans l'éducation et la formation des élèves. Le dispositif de synthèse leur ouvrira les bras en tant que forces vives. Ainsi, que ce soit par les observations ou par la consultation des élèves, des parents, des chefs d'établissements et des acteurs éducatifs sur les conceptions et attitudes existantes et sur l'organisation des collèges selon le modèle actuel, toutes les représentations et les interprétations se rejoignent et coïncident pour déplorer des imperfections de l'École et avoir conscience de ses atouts. Pourtant, bien que visibles, les premières persistent et les seconds ne sont pas tous mis en application. C'est pourquoi nous sommes à la recherche d'un idéaltype qui donne des indications sur la marche à suivre pour se perfectionner. Or, nos analyses nous ont permis d'approcher, avec de plus en plus d'acuité, du classement des structures en fonction de leur distance par rapport à cet idéaltype. Tout en complétant nos connaissances, franchissons le pas et présentons les institutions visitées selon ce critère. Il en résultera la corroboration de l'hypothèse **H3.1.4**.

CHAPITRE 12

DES COLLÈGES PLUS OU MOINS ÉLOIGNÉS OU PROCHES

DE L'IDÉALTYPE DU DISPOSITIF DE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

12.1 Des collèges classés en fonction de leur éloignement de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative

Un point d'orgue de notre recherche est abordé à ce niveau. Suite aux représentations des élèves, des parents et des acteurs éducatifs des établissements visités, comment se dessinent les profils de ces derniers (V-2.7) ? L'objet de ce chapitre est de montrer que le classement des institutions dans l'ordre décroissant de leur éloignement du dispositif de synthèse corrobore pleinement l'hypothèse **H3.1.4** et confirme ce qui avait été pressenti. Rappelons qu'il ne s'agit en rien d'agencer les établissements en fonction de l'excellence de leurs collégiens mais de découvrir ceux qui sont les plus capables de conduire la plus grande partie de leurs « usagers » à une réussite scolaire conjointe au développement personnel, dans un climat scolaire le plus apaisé possible. La conduite du changement trouvera alors sa place, pour nous guider dans l'entreprise d'amélioration de l'institution scolaire. La sériation se présente comme suit :

- 1- B7 que nous n'avons pas pu enquêter et dont le changement des membres de la direction a fait partir, par choix ou sous la contrainte, une grande partie de son équipe encadrante.
- 2- B8 où, malgré la bonne volonté du responsable de cycle et de quelques enseignants impliqués qui tentent de colmater les brèches, le renoncement au développement personnel d'une catégorie d'élèves au profit d'une autre a été décidé.
- 3- P4 dont nous ne connaissons que quelques éléments et où, sans pouvoir généraliser, une division radicale entre l'éducatif et l'instructif semble se doubler de conflits entre les membres de la communauté éducative.
- 4- : ex-aequo P2, B4 et P3 avec leurs atouts indiscutables mais leurs freins puissants : P2 fait preuve de bienveillance mais segmente vie scolaire et enseignements. De plus, les cours de remédiation y semblent inefficaces. B4 veille au développement personnel de ses élèves mais son organisation est défaillante et sa gestion trop autoritaire suscite de la crainte parmi le personnel. P3 dispose de moyens matériels considérables et d'un environnement propices à la réussite scolaire mais porte peu d'attention aux surveillants et membres de la vie scolaire, provoquant une souffrance au travail relative d'une partie de son personnel.
- 7- P1 où, sauf exception, règne un bon climat scolaire parmi le personnel mais étant donné les effectifs très élevés, le manque de collégialité et de considération pour la vie scolaire et le mal-être d'une portion importante de son public et de ses acteurs éducatifs.
- 8- B6 porté aux nues par une catégorie de sa communauté éducative qui s'y plaît et s'épanouit mais qui scolarise des effectifs très élevés et prend acte du hiatus entre les élèves épanouis et en réussite et ceux qui manquent de développement personnel et d'aide à la réussite scolaire.
- 9- : ex-aequo B1, B3 et B5 qui comptent, chacun, des facettes du dispositif de synthèse et un blocage majeur qui les en éloigne. À B1, collégialité et décloisonnement mais management trop directif et fermeture à la recherche. À B3, accent sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques et sur le développement personnel de tous mais rivalités entre la vie scolaire et les professeurs dont, en plus, une partie s'investit peu. À B5 : esprit de famille et efforts d'individualisation des réponses aux besoins mais séparation totale entre les entités académique et de surveillance.
- 12- B2, lequel associe excellence,

humanisme, développement personnel et collégialité, malgré ses imperfections (stress, absence de psychologue au collège et au lycée, insuffisance d'associations culturelles et d'activités épanouissantes, comportements non adéquats de certains enseignants). Il se confirme que la position des collègues par rapport à l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative est en adéquation avec celle pressentie au moment de conclure l'enquête de terrain relative aux collégiens. Elle est également presque la même que celle déduite suite aux représentations des parents. Elle est conforme à la répartition établie dans le chapitre 10 qui interprète les représentations des chefs d'établissement et l'accueil du chercheur en Sciences de l'éducation. Elle est en cohérence avec les comportements adéquats des acteurs éducatifs et la proportion de leur collaboration, de leurs difficultés relationnelles et de l'étroitesse des liens entre la vie scolaire et les enseignements constatés au chapitre 11.

Reste à vérifier des éléments, dont les priorités des établissements et la prise en charge des élèves en difficulté, pour corroborer complètement l'hypothèse **H3.1.4** et en cela, l'ensemble des autres hypothèses testées au fur et à mesure de l'avancement de l'investigation. Pour ne pas avoir à nous répéter au cours de la présentation, remémorons-nous les points théoriques et pratiques majeurs, sous-jacents à nos analyses, étant donné que l'ordonnement s'est déduit à partir du taux de leur présence dans les établissements scolaires exposés : 1- Au niveau conceptuel et comportemental : a- La prise en compte du paradigme écologique, de la théorie des intelligences multiples et des profils pédagogiques dont nous avons montré la compatibilité avec la complexité et l'unicité de l'élève. b- L'application de paradigmes pédagogiques favorables à la complexité et à l'unicité de l'élève dont l'utilité a été rappelée par le terrain d'enquête. c- L'accent sur le développement personnel en même temps que sur la réussite scolaire, par des conceptions et attitudes d'acteurs éducatifs dont on a attesté qu'elles sont favorables aux élèves et par l'abolition de celles dont on a vérifié qu'elles leur sont défavorables. d- La prise en compte individualisée des besoins de l'ensemble du public scolarisé selon des méthodes pédagogiques reconnues par les théoriciens aussi bien que par les enquêtés, jeunes et adultes, professionnels ou simples usagers. 2- a- Au niveau organisationnel, le management démocratique, la collégialité, le rapprochement et l'interaction entre les dispositifs académique et éducatif, la communication efficace et le décloisonnement dont les mérites ont été vantés par notre échantillon représentatif. b- les efforts fournis pour dépasser la destination du système éducatif au collectif au détriment du particulier (effectifs par classe, encadrement diversifié, suffisant et compétent). 3- Un bon climat scolaire, un sentiment d'appartenance élevé, la stabilité de l'équipe éducative dont il ressort une motivation accrue des encadrants.

Débutons la procédure. Nous allons articuler chaque présentation autour des priorités notées, dans les questionnaires, par les responsables scolaires. Ce sont donc les représentations des acteurs éducatifs

eux-mêmes qui vont structurer les silhouettes des collègues où ils travaillent. Nous étairons les données par des propos recueillis en entretiens et effectuerons les croisements qui s'imposent avec le ressenti des élèves. Donc, à aucun moment, les observations du chercheur ou ses éventuels points de vue subjectifs ne viendront semer le doute et faire craindre sa partialité. Nous concluons chaque partie en justifiant brièvement la position de l'institution par rapport à l'idéaltype.

12.1.1 Des établissements que des défaillances majeures éloignent de l'idéaltype

Pour B7 où, rappelons-le, l'investigation s'est déroulée hors établissement scolaire, 4 enseignantes se sont portées volontaires pour répondre aux questionnaires et 3 ex-professeurs nous ont accordé des entretiens, dont une avait été promue à un poste de direction, la deuxième à une tâche de coordination et la troisième avait aussi occupé des fonctions diverses de CoE. À propos des priorités de l'établissement, les items cités dans les questionnaires sont contradictoires, soit selon que les enquêtées aient opté pour les priorités présentes ou passées du collège soit qu'elles aient des avis opposés, même sur la qualification des effectifs (nombreux ou raisonnables). Par suite, 7 items / 24 se réfèrent à la remédiation et l'individualisation des réponses aux besoins et 3 évoquent la centration sur l'excellence et le développement personnel. En revanche, 6 items s'inquiètent du fait que la direction manque de professionnalisme, que les nouvelles recrues ne soient pas aux bons endroits, que les résultats scolaires demeurent bons jusque-là mais sans rien présager de la suite, que le niveau scolaire soit en baisse, qu'il y ait diminution de l'aide à la confiance en soi, et qu'il n'existe plus d'activités épanouissantes depuis quelques années et 3 autres regrettent la «*dissolution du bureau de vie scolaire, la réduction des activités sportives et l'engagement de personnes non compétentes* ». Pour le reste, 1 item est compté pour chacune des catégories suivantes : effectifs raisonnables, effectifs élevés, public accueilli en fonction de ses moyens, postes à caractère spécifique et formation continue. Ainsi, les caractéristiques négatives totalisent 10/24 items soit 42%, ce qui est remarquablement élevé, quand on sait que ces enseignantes sont toujours en place. Cette proportion devient même inquiétante si on y ajoute les avis négatifs des interviewées et qu'on extrapole en direction de tous les acteurs éducatifs qui ont quitté les lieux. En effet, 26% du contenu des témoignages sont occupés par la description du management autoritaire et sa comparaison avec celui directif-participatif qui avait cours précédemment. Si l'on relève les occurrences de termes significatifs, on se rend compte de la restriction des libertés : Problème (33), ne pas ou ne plus pouvoir (11), ne pas savoir (24), ne pas vouloir (12), monopole (2), le pouvoir (5), l'établissement est devenu comme une caserne, la directrice a dit qu'il faut mettre tout le monde au pas, Il fallait (6), il faut (16), law, pas le droit, on leur a retiré, aberration (2). En reprenant des propos de la Supérieure, deux des interviewées s'indignent de sa volonté de faire table rase du passé, alors que la réputation du collège n'était plus à faire : «*Non non non ne me parlez pas de ce qu'on faisait avant, maintenant c'est autre chose, c'est moi qui décide, c'est moi qui dirige* » (ex-Encoo.B7 et ex-CoE.B7).

La souffrance au travail et les exemples de brimades sont évoqués dans 21% du contenu des confidences. L'une de nos interlocutrices a été mutée d'un poste à un autre et confinée dans une bibliothèque, pendant qu'elle se faisait soigner d'un cancer. Une autre a été renvoyée indûment pour faute grave après plus de 25 ans de bons et loyaux services, alors que l'ancienne équipe souhaitait lui offrir un poste de direction en raison de son dévouement et de ses compétences. La troisième a quitté l'établissement quelques mois après notre entretien : ses horaires et ses nouvelles charges de travail étaient incompatibles avec son état de santé et un aménagement lui a été refusé. Ainsi, le climat scolaire très détérioré a transformé le très fort sentiment d'appartenance en une absence totale d'attachement. Les termes employés en parlant de la direction en place sont explicites : personnes étrangères, bloc, clan, accuser, épier, chassés, méchant, changé, « ils », déloyal, ce monsieur-là, cette personne-là, ces personnes-là (5), une personne, la personne (7). À aucun moment, les témoignages ne démentent cette désaffection : « *Ces personnes-là étaient en plus méchantes. C'est-à-dire qu'elles étaient là à épier quelles deux personnes parlaient ensemble. Les personnes qui voulaient se parler, elles se cachaient. Ce n'était plus sain comme ambiance. Tu vois ?* » (ex-CoE.B7). L'enseignante coordinatrice se révolte contre le manque de collaboration de ses collègues, toutes les fois qu'elle lance de nouvelles idées : « *On essaie de le faire mais ils ne le font pas [...] ils ne sont pas aussi motivés que moi, si tu veux* » (EnCoo.B7). Tellement investis dans leur mission auparavant, les enseignants ne sont plus maîtres de leurs classes : « *On leur a retiré le droit de faire leurs contrôles. Pas seulement ça. L'enseignant donne sa matière et c'est tout. C'est tout. [Ricanement]. Nous sommes arrivés à un tel point qu'ils ne s'impliquent même plus. Qu'ils ne donnent même plus leur avis. [En imitant le ton des enseignants désabusés] : C'est ainsi qu'ils veulent, qu'il en soit ainsi. (Traduction de l'arabe). C'est leur problème* » (ex-EnCoo.B7 et ex-Dir.B7). Sur l'absence de développement personnel : « *Il n'y a pas d'activités, sauf le samedi et elles sont payantes. Il n'y a pas d'activité pour le primaire. Elle a annulé les animations de récréation [...]. Quand tu n'animes pas une récréation, les élèves qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont papoter, ils vont... Parfois il va y avoir de la violence. C'est une façon comme une autre de désamorcer la violence !* » (ex-EnCoo.B7 et ex-dir.B7). Sur l'incapacité récente à assurer la réussite scolaire : « *Maintenant, il y a des profs qui viennent de n'importe où, des profs qui ne sont pas qualifiés, qui n'ont pas les compétences qu'il faut, qui n'ont pas le diplôme qu'il faut pour enseigner la matière qu'ils enseignent, tu vois ? Et il y a des profs qui ne sont plus francophones, il y a des profs qui donnent le cours de maths mais en arabe...* » (ex-En.B7 et ex-CoE.B7). Des doutes semblables ont déjà été vus avec les enquêtées de B7 par questionnaires. Nous le déduisons, gestion autoritaire et arbitraire, absence de collégialité, de motivation et de personnel qualifié et compétent entraînent, dans cette structure, une dégradation du climat scolaire ainsi qu'une diminution du sentiment d'appartenance et du développement personnel conjoint à la réussite scolaire.

Nous allons prendre connaissance de l'état de B8, du même groupe que B3 et B4 mais non homologué par l'AEFE, et pour cause. Cette institution qui était reconnue pour son très bon niveau a rencontré des problèmes financiers qui ont provoqué la dégradation des conditions d'accueil des élèves et de travail de leurs encadrants¹⁰⁵. Pendant l'enquête, deux têtes discordantes la dirigent : le chef d'établissement que son rôle administratif rend responsable des admissions et du budget et le directeur des études qui a pour ambition de remonter le niveau (**H2.4, H2.5**). Effectivement, un cercle vicieux fait fuir les bons élèves au fur et à mesure que d'autres, en très grande difficulté, y sont admis, sans discernement et sans structure de prise en charge adaptée, uniquement pour combler les problèmes financiers qui s'accumulent (**H2.1**). Plus grave encore, bon nombre d'entre les jeunes présente des pathologies et profonds troubles de l'apprentissage (**H0**), tandis que les enseignants souffrent de déficit de diplomation et d'implication, ce qui rend la situation ingérable (**H2.1, H2.3**). Par suite, une particularité, pourtant unanimement déconseillée aujourd'hui par l'Éducation nationale, se pratique à B8, sur décision du directeur des études. Il s'agit du regroupement, dans une même classe, pour les niveaux allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}, de l'ensemble des élèves-intrants négatifs, donc présentant les troubles psychologiques les plus divers, même si incompatibles. L'idée de rassurer les parents d'élèves en réussite afin qu'ils inscrivent à nouveau leurs enfants dans cette institution en est à l'origine. De la sorte, se retrouvent ensemble des collégiens 1- présentant des troubles de l'attention, donc difficilement capables de se taire ou de tenir en place mais parfois très vifs pour les apprentissages ; 2- atteints de troubles psychologiques graves mais n'affectant pas le déroulement de leurs études ; 3- psychologiquement sains mais ayant accumulé d'énormes lacunes en raison de tous autres facteurs, comme des insuffisances de capacités intellectuelles et ayant besoin de sérénité, de répétitions et de méthode pour avancer. Si l'on ajoute le risque de stigmatisation de ces adolescents avec les conséquences désastreuses que l'on sait sur le climat scolaire, on devine que la chance de ces élèves de s'en sortir se réduit considérablement (**H2.1**). Au fil des ans, l'inéluctabilité de l'acceptation d'intrants de plus en plus négatifs ne fait que s'accroître, d'après la volonté de l'administration, vu que, pour se faire inscrire, les « cas » rejetés de toutes les autres structures sont les seuls à payer leur scolarité, 60% des autres élèves se trouvant avec un statut de boursiers. 20% des élèves de cette structure sont suivis par le département psychopédagogique mis en place trois ans plus tôt et qui ne compte que deux personnes. En effet, par manque de moyens, dans la plupart des cas, aucune remédiation n'est assurée par les familles, en dehors de l'établissement scolaire, auprès de professionnels compétents (**H0**). Le responsable du cycle complémentaire, en contact direct avec les enseignants, les collégiens et leurs parents, s'investit sans compter et tente, tant bien que mal, et avec beaucoup de

¹⁰⁵ Pendant la guerre de 1975, B8 s'était considérablement agrandie pour recevoir des flots de libanais venus se réfugier dans des zones moins dangereuses. Avec le retour au calme, les familles sont rentrées chez elles et le collège s'est retrouvé avec un déficit budgétaire abyssal et une infrastructure démesurée par rapport à ses nouveaux besoins et ses 1200 élèves actuels.

dévouement (**H1.4**), de gérer l'ingérable, secondé par des animateurs (rappelons que c'est le titre donné aux surveillants à B3, B4 et B8), dépassés par l'ampleur de la tâche (**H2.1.2**). Tous les acteurs éducatifs sont conscients de l'urgence d'assainir la situation. Cependant, alors que le responsable académique est partant pour une solution « chirurgicale » dans le choix (et l'expulsion) des intrants, le chef d'établissement persiste à privilégier le facteur économique.

Lors de la pré-enquête, nous y avons effectué un « audit » des classes du cycle complémentaire, par une observation directe, afin d'étudier la mise en place d'une cellule de lutte contre l'échec scolaire, en d'autres termes, de ce que nous appelons aujourd'hui un dispositif de synthèse. Nous avons assisté à vingt heures de cours qui n'ont de remédiation que le nom et dont nous avons relaté et analysé les détails dans notre Mémoire de recherche de Master (Badaro, 2015). Les points suivants ont attiré notre attention dans l'environnement initial : 1- Une pollution sonore et des conflits incessants transforment ces classes en arènes de combat. Les adultes qui hurlent perpétuellement et tapent sans cesse du poing sur la table, accusent les jeunes, qui parlent entre eux au lieu de les écouter, d'entraver le déroulement de l'enseignement. Les accusations sont réciproques, avec non moins de conviction d'une part que de l'autre. 2- Un professeur de sciences physiques est capable de métamorphoser la classe, dès l'instant où il y entre. Un calme absolu et une attention de tous les instants y règnent comme par enchantement. Cet enseignant utilise, en fait, tous les ingrédients presque unanimement espérés par nos jeunes enquêtés de P1 et B2 à B6 (fig.39, p.218 et fig.44, p.229). Il ne hausse jamais le ton, ne laisse aucun temps mort, a confié des responsabilités logistiques à chaque élève (effacer le tableau, faire l'appel, vérifier le matériel, aider un camarade qui n'a pas compris...). Le cours est structuré par des rituels immuables et sécurisants : ranger tout ce qui n'a pas trait au cours dans le cartable, ouvrir le livre et le cahier, rappeler dans un coin du tableau les notions de la séance précédente, noter dans une deuxième partie les objectifs de la séance actuelle et dans un endroit prévu à cet effet, les nouvelles acquisitions. Le professeur clarifie les notions, répond aux questions et récapitule le tout, quelques minutes avant la fin, prenant garde, en permanence, à impliquer chacun et à s'intéresser à tous, tout en établissant une juste distance. Un système de sanction consenti est établi et les adolescents présentent d'eux-mêmes leurs exercices supplémentaires au début de la séance. Les élèves coopèrent et devancent même les attentes du professeur. Voilà des pratiques qui feront partie inhérente du dispositif de synthèse. 3- Inversement, dans une autre classe qui ne pose habituellement aucun problème, l'agitation est de mise en raison des pratiques d'un enseignant allant dans le sens de plusieurs items décriés par nos adolescents (fig.40, p.221). En plus de nous faire mesurer l'ampleur de l'autonomie des chefs d'établissement et de la diversité des finalités et difficultés des institutions scolaires (**H3.2**), cet établissement, comme B7, nous fait prendre conscience de l'impact négatif, sur les élèves, de certains choix organisationnels (**H2.5**). L'observation des pratiques à favoriser

dans le dispositif de synthèse et celles à en bannir, nous conforte dans l'idée que même dans les situations les plus extrêmes, il y a toujours quelque chose à tenter. Nous en montrerons des illustrations dans le chapitre 13. Une refonte totale de l'organisation de la structure semblait être prévue. Dans l'idéal, un dispositif de synthèse devrait profiter de tels renouvellements pour asseoir de nouvelles bases et former les enseignants aux besoins spécifiques.

De P4, nous n'avons qu'un son de cloche mais il nous paraît intéressant, du fait de sa singularité. Détenteur de deux DEA et d'un Master d'une grande École de commerce parisienne, Monsieur A. se tourne vers le professorat - dont il passe le concours - pour échapper au chômage, après un licenciement économique. Son autre motivation est la latitude que ce travail lui laisse pour pratiquer ses loisirs. On est loin du métier passion-vocation et cela se ressent. Dans l'institution parisienne où cet enseignant exerce, affluent près de 2000 élèves issus de milieu très favorisé, dont nombre d'enfants de diplomates. Ils sont environ 700 au collège, répartis dans 5 classes par niveau, de 30 à 35 élèves chacune. Observons ses conceptions qui font apparaître une perception purement technique de la fonction de professeur, un certain manque d'investissement, un clivage total entre les enseignements et la vie scolaire, un climat scolaire perturbé, un manque d'efficacité et de communication des dispositifs d'information et de commande et peu d'entrain à voir la situation évoluer. Pour Monsieur A., *« préparer les cours, gérer les classes, faire les contrôles et corriger les copies [...], en gros, ça fait le métier d'un prof. »* Les conflits semblent au cœur de son quotidien, tant avec les élèves qu'avec leurs parents : *« [En 5^{ème}], on a plus affaire à des ados, ils sont dans la confrontation. »* Selon lui, ceux qui ne réussissent pas dans sa matière sont *« ceux qui ont fait un choix de ne plus comprendre [...] même s'ils peuvent comprendre, mais ils ont fait le choix de ne pas comprendre, [...] tu peux expliquer, tu peux répéter l'explication autant de fois que tu veux, ils restent hermétiques. [...] Il y a des élèves qui ont des difficultés de compréhension, certes, mais la plupart des difficultés provient d'un choix personnel. »* L'enseignant convient que ce ne sont pas les collégiens qui lui font part de ce facteur de l'échec scolaire mais que c'est lui qui le ressent ainsi.

Quant aux dissensions avec les parents, elles semblent tout aussi permanentes : *« Eux, ils ont des exigences qui ne correspondent pas aux exigences de notre métier. On est toujours en confrontation. [...] Il faut gérer les parents, gérer les e-mails. »* Cela peut lui arriver de prendre lui-même rendez-vous avec eux, en cas de grandes difficultés des élèves mais la plupart du temps, ces rencontres sont à leur initiative. Monsieur A. s'insurge contre leur immixtion dans sa méthode d'enseignement : *« Ils veulent donner le cours à notre place, ils veulent transmettre notre savoir. [...] Nous sommes des professionnels du métier. »* Ainsi, pour lui, ni le collègue ni le responsable de cycle dont il dépend hiérarchiquement n'ont le droit de *« juger [son] enseignement et [sa] façon d'enseigner. »* Seul en est apte *« l'inspecteur de physique-*

chimie de Paris. » Ces informations vont exactement dans le sens des réflexions des chefs d'établissement de P1, P2 et P3 à propos de la méfiance des professeurs et de leur tendance à l'enfermement sur eux-mêmes. Sur un autre plan, contrairement aux spécialistes rencontrés dans les autres structures qui font valoir que les troubles « dys » se détectent au primaire, selon Monsieur A., ceux-ci se révèlent au collège. Ce point de vue marque, selon nous, un manque de connaissances élémentaire des avancées dans le domaine. Donc en 5^{ème}, quand il s'aperçoit de difficultés d'apprentissage, il le signale au responsable de cycle et uniquement à lui (pas du tout au conseiller d'éducation). Puis, est mis en place « *autant que possible* » un plan d'action. Le professeur est d'avis que ses prérogatives s'arrêtent au signalement et il ne prend aucune autre initiative, considérant que cela ne ressort pas de sa fonction : c'est au responsable de cycle de gérer les élèves. « *Ensuite les parents acceptent ou refusent d'orienter vers un professionnel et il peut se passer deux à trois mois avant le retour d'un professionnel.* » On retrouve 7 occurrences du fait que ce processus prend du temps et les retombées du plan ne sont pas toujours sues par celui qui a fait part du problème. Quant au CPE, l'enseignant considère qu'il assume beaucoup de responsabilités. Remarquons que celles-ci se confinent toutes à des rôles subalternes, au service de l'entité « supérieure » qu'est l'enseignement : « *Lui, il travaille par exemple quand il y a un enseignant qui est absent, il doit gérer dans quelle salle il doit les envoyer, le retard des élèves, il fait le lien avec les parents s'il y a une absence qui n'a pas été signalée. C'est la gestion quotidienne avec les élèves.* [...] Suite à notre insistance pour envisager un éventuel rôle de pivot dévolu au responsable de vie scolaire, Monsieur A. est catégorique : « *Le seul lien avec les parents qu'il a, c'est quand il doit signaler au parent que son fils ne s'est pas présenté à l'école. Il doit gérer l'absentéisme.* » Constatons, dans l'ensemble des propos, la juxtaposition de chacune des entités de la communauté éducative, ainsi que leurs frontières et fonctions bien délimitées. Nous demandons alors l'opinion de l'intervuë sur un synthétiseur éducatif, médiateur et unificateur des vies académique et éducative. Il trouve que « *c'est une idée intéressante dans la mesure où ça peut rendre la tâche beaucoup plus facile quand on a un élève en difficulté* » et où ça peut accélérer considérablement les délais de prise en charge. Cependant, comme la proportion des collégiens dans ce cas est très faible dans ses classes (il l'estime à 5%), l'enjeu n'en vaut pas la chandelle, en raison des réunions supplémentaires qui en résulteraient. N'oublions pas le manque de motivation de Monsieur A. À P4, vu l'organisation fragmentée des structures, la défectuosité de la communication et de la collégialité et le manque de motivation du professeur, l'éloignement de l'idéaltype du dispositif de synthèse semble considérable.

Dans la petite structure qu'est P3 où le ChE nous a mise en garde, suite à notre souhait de faire exister, un jour, un poste jumelant l'enseignement et l'éducation, bienveillance et cohérence de l'équipe de direction sont les maîtres-mots. Le CPE nous fait part des fonctions qui sont les siennes et qui sont, pour la

plupart, très conventionnelles. Il gère les retards, les absences, les conflits de la cour, les problèmes d'intendance comme la gestion des repas de fin d'année, en fonction des dates de sortie des élèves, il délivre les certificats de scolarité, édite les cartes de cantine et cartes d'élèves quand elles ont été perdues, suit les contacts avec le rectorat, les emplois du temps des profs, leur état de service et les bourses. Un surveillant lui rend compte, heure par heure, des absences. Le cadre éducatif fait aussi office d'infirmier, quand un élève a mal à la tête ou qu'il se fait mal, en jouant dans la cour, nous faisant déduire l'absence d'un service médico-psychologique. Il n'assure pas les soins mais accueille les élèves et appelle les parents quand nécessaire. Il explique que le management est essentiel pour un CPE, que ce soit avec les surveillants ou avec les profs. La séparation vie scolaire et enseignements est totale : le responsable de la vie scolaire tente de faire admettre aux enseignants le principe de l'autorité partagée et de leur faire prendre conscience que la vie scolaire n'est pas une entité à part mais une force de proposition. À P3, l'équipe de surveillance est solidaire et soudée. Elle n'a aucune fonction pédagogique officielle mais s'investit auprès des collégiens sans compter. Elle se sent proche des élèves qu'elle comprend. Mais cette équipe n'est pas toujours professionnelle. Dans la gestion des surveillants, le responsable de la vie scolaire tente de les coordonner entre eux, de leur imposer les règles, de « *tenir les ego* » et d'arriver à les rendre professionnels. Il doit leur rappeler la signification de surveiller car, selon lui, il y en a qui ont la fibre d'éducateurs d'autres pas, d'autres se cherchent. « *Il y en a une qui a un très bon contact avec les profs, elle arrive à gérer les remplacements en cas d'absence et elle aime ça, mais par exemple, son ton monte très rapidement avec les élèves. Je dois lui apprendre à parler d'un ton plus posé* » (CPE.P3). On remarque que lorsque les moyens financiers sont réduits, le système « D » ouvre des portes supposées être fermées et une surveillante se retrouve, sans que cela ne pose problème, en train de donner un cours en remplacement d'un enseignant.

Dans ce collège, là où le bât blesse, de ce que nous avons pu voir, en plus de la séparation très nette entre la vie scolaire et la vie académique, c'est le manque total d'efficacité des cours de remédiation. L'accueil chaleureux ressenti par ailleurs, ne se vérifie pas de la part des enseignants, au moment des observations de cours. Bien au contraire, ceux-ci voyant d'un mauvais œil ma présence, m'ignorent et ne m'adressent pas la parole. L'observation d'une étude du soir de mathématiques révèle sa faible portée. Elle comprend des ingrédients dont nos enquêtés nous ont montré qu'ils leur étaient défavorables. Par exemple, un élève n'arrive pas à faire des exercices sur les angles adjacents. Nous demandons à consulter son cahier. Les cours s'y entassent en vrac, au milieu d'enseignements d'une autre matière. Impossible de s'y retrouver. Sans apprendre au collégien à tenir son cahier, tous les cours de remédiation demeureront vains. La séance terminée, le jeune a compris « à moitié » ce qu'est un côté commun... Or en maths, plus encore que dans une autre matière, comprendre à moitié et ne pas comprendre mènent au même résultat.

Un cours de soutien maths n'a pas plus de succès. Des définitions erronées sont prononcées et des erreurs dans les explications ne sont pas corrigées : lorsqu'il se rend compte qu'il s'est trompé, l'enseignant se contente de le marmonner entre ses dents sans le faire remarquer aux élèves. Ci-après, un exemple du déroulement d'une leçon impossible à comprendre même par un as des mathématiques. Sa défectuosité signe une grande part de responsabilité des enseignants dans les échecs de leurs élèves, attendant de notre part, de convaincre direction et professeurs de l'impératif d'un accompagnement de certains enseignants :

Qu'est-ce qu'une fraction ? C'est le numérateur. [!] Comment s'appelle le nombre en-dessous du trait de fraction ? Edwin, tu as la tête penchée, on se demande ce que tu fais. Lis cette fraction, comment on la prononce ? On va essayer de situer un certain nombre de fractions sur une règle graduée. C'est le premier exercice que vous avez dû faire. Observez la règle, elle est graduée. Quatre carreaux et on tombe sur le chiffre 1, puis quatre carreaux et on tombe sur le chiffre 2. Vous allez venir chacun et positionner chacun à votre tour les chiffres sur la règle graduée. Situe-moi la fraction $\frac{1}{2}$. Marie, ça commence très mal. Montre-moi la zone où se trouve cette fraction.

Ce type d'enseignement aux explications obscures doublées de la dégradation publique des collégiens, entraîne, nous l'avons montré, un déficit d'aide à la réussite scolaire et au développement personnel. Le jour même, un cours de français se déroule sous les meilleurs auspices, avec clarté des explications, interactivité, autorité juste, doublée de valorisation, d'encouragements et de félicitations. Les attitudes adéquates mises en avant par notre enquête sont là et les élèves participent avec enthousiasme :

La poésie. Mme Badaro assiste au cours, J'espère que vous allez être brillants et pas bruyants. Voilà de l'humour, c'est un jeu de mots. [...] La poésie, c'est le langage le plus élevé de la littérature. J'exige la plus grande concentration. J'attends que vous soyez attentifs aux sons que vous allez prononcer. Je veux entendre les « v » et les « i ». Le v est très doux et le i est très très lumineux. L'encensoir donne le mouvement de la valse qui arrive. Pour retenir, vous devez créer des images. Ce sont les images qui vont vous aider à retenir. Reprends Tom, intériorise-toi et reprends lentement. Très bien. Articuler, c'est la base de la diction. C'est un très joli ton poétique. Parfait.

À P3, un dispositif de synthèse aidera le CPE dans sa démarche pédagogique vis-à-vis des enseignants, pour leur faire admettre un partage des tâches et une collaboration plus effective. Il prendra soin, sans brusquer le corps professoral, de lui faire admettre l'utilité, pour lui autant que pour les élèves, d'un audit personnalisé, suivi de conseils pédagogiques adaptés.

Nous voici à B4, collègue se prévalant d'un potentiel humain incontestable, mais également d'un passif dû à des insuffisances au niveau de ses acteurs, de son fonctionnement actuel et de son climat scolaire. Son ambivalence est d'ailleurs très bien perçue par ses collégiens qui ne nient en rien ses atouts, tout en faisant ressortir des défaillances comportementales et organisationnelles (fig. 41, 44 et 45, 49, pp. 222, 229, 232 et 241). À préciser qu'encore plus qu'ailleurs, à B4, les enseignants interviewés sont des volontaires prévenus à la dernière minute et qui ont accepté de nous rejoindre, pendant la récréation ou lors d'un creux dans leur emploi du temps, dans le salon de l'établissement mis à notre disposition. Plusieurs

d'entre eux sont soit parents d'élèves, soit épouses d'anciens, soit anciens élèves eux-mêmes. Toutes ces raisons entraînent un niveau de sentiment d'appartenance et d'investissement personnel, chez eux, sans doute supérieur à la moyenne de cette structure. Approchons-nous, de plus près de ce collègue qui fait partie des six institutions de base de notre échantillon, le seul parmi celles-ci pour lequel nous ne pouvons pas nous appuyer sur un focus groupe. Pour compenser ce manque important, il nous faut, davantage que pour les cinq autres collègues, entrer dans les détails de son analyse, afin de le cerner le mieux possible. Les acteurs éducatifs de B4 confortent, dans les questionnaires, les particularités de leur institution, telles que nous les avons pressenties avec les élèves et leurs parents et entendues du ChE et des adultes enquêtés déjà rencontrés. Nous allons articuler la présentation de B4 autour de ces priorités.

Le premier aspect qui ressort est le statut de collègue d'accueil où prédominent l'inclusion, l'orientation et l'individualisation des réponses aux besoins, dans des classes à effectif réduit (45% des items). D'ailleurs, lorsque nous demandons aux interviewés comment se passe la prise en charge des élèves en difficulté, leur réflexe est d'évoquer directement celle des élèves à besoins dits particuliers et de citer les spécialistes présents sur place. Constatons, dans ce qui suit, en lien avec notre sujet, que malgré son retard certain par rapport à des normes d'inclusion actuellement plus évoluées, B4 tente, dans la mesure de ses moyens, d'assurer à ces élèves à besoins dits particuliers un développement personnel conjoint autant que possible à une réussite scolaire. Nous ne pouvons douter de cet aspect, ne fût-ce qu'au regard des diagrammes 27 et 28 (p. 158, 159). Ainsi, l'orthopédagogue nous apprend que l'inclusion totale a lieu dans le primaire, donc jusqu'à la 6^{ème} puisque celle-ci est comprise dans le cycle III. Sous sa houlette, des allègements sont faits pour des adaptations des consignes d'examens, des devoirs et des notions apprises en classe. Ensuite, les élèves sont inclus par groupes de 5 avec une AVS, dans des classes régulières : « *En cinquième, quatrième, troisième, on parle des classes spéciales. Les élèves sont dans une classe parallèle : Les élèves sont en EB9 D. Cela veut dire qu'il y a la classe EB9 A-B-C et l'EB9 D est la classe spéciale.* » L'orthopédagogue qui est aussi professeur de français dans les classes inclusives, collabore avec tous les enseignants de ces classes. Cependant, ce sont des professeurs expérimentés, à la fois volontaires et formés à l'inclusion qui s'occupent des classes spécialisées. Nous ne sommes donc pas dans la configuration de B8 à bien des égards, ne fût-ce déjà que grâce à la présence de spécialistes et au volontariat et à la formation des professeurs. Selon les dires de notre interlocutrice, ici, tout est fait pour amener les élèves jusqu'au brevet. Pour les autres collégiens en difficulté mais ne nécessitant pas des mesures d'inclusion, des modules de remédiation sont cités par deux interviewées (CoE.B4), tandis qu'un Coo.B4 relativise, précisant qu'il s'agit de remédiations collectives et non d'ateliers menés par des spécialistes. Par ailleurs, toujours dans un souci de développement personnel, une psychologue se trouve sur place, à plein temps. Elle s'occupe des élèves qui nécessitent une aide de sa part, depuis la maternelle

jusqu'à la Terminale. Cependant, seule à ce poste, son efficacité demeure, selon nous, insuffisante dans ce type de structure, vu la charge de travail ; une VS.B4 l'avait sous-entendu (chap.11). En effet, comme attendu, le public de B4 est perçu, par les adultes enquêtés par questionnaires, comme populaire, multiconfessionnel, plus ou moins (ou pas) cultivé, avec des niveaux hétérogènes et « des problèmes familiaux qui défavorisent les apprentissages ». Pourtant, certaines des classes sont à effectifs élevés et 11% des items des spécificités du collège vont à l'hétérogénéité et à la surpopulation des classes, faisant suggérer une amélioration prioritaire, sur ce plan, à une EnCoo.B4 : « *Nombre d'élèves, c'est 100%, pour moi* [traduire : réduire le nombre d'élèves c'est la priorité des priorités, pour moi] ». Parallèlement, l'accent sur l'excellence remporte 3 des items des priorités / 91, ratifiant l'hétérogénéité des niveaux. Il s'ensuit des dysfonctionnements néfastes aux deux aspects que traite notre recherche.

Malgré tout, une autre prédominance dans les priorités de l'établissement est l'accent sur la confiance en soi, l'estime de soi et le développement personnel en général (30% des items). Et de fait, l'aide dans ce domaine est bien ressentie par les collégiens, si l'on se réfère à leurs témoignages des chapitres 6 à 9 et à la figure 28 (p. 160). Cette déclaration d'enseignante résume l'état d'esprit majoritaire, faisant état d'une volonté éducative et de renforcement de la confiance en soi : « *En laissant une trace sur l'élève, pour n'importe quel élève, je fais un élève qui voit tout. Tout ce qui est beau et même le moins beau. À ce moment-là, j'ai formé un élève. Donc, j'ai réussi* » (EnCoo.B4). Plus encore, le développement personnel, est réellement une politique d'établissement et jamais il n'est demandé à un élève de baisser la tête. Au contraire, on lui donne explicitement le droit de se défendre, à condition de rester poli et correct : « *On leur dit pour se plaindre, il faut écrire, dire, parler, manifester, sans vandaliser* » (EnCoo .B4). C'est tout un cheminement éducatif pour mettre les élèves sur le bon chemin (Dir.B4). À B4, majoritairement, le rôle de l'École c'est donc « *une éducation, oui, une éducation. C'est comme une petite société pour les élèves* » qui lui apporte, en plus, de la culture et des renseignements et lui apprend comment vivre plus tard dans la grande société (deux CoE.B4). Ces points de vue rejoignent les résultats des figures suscitées sur l'implication des enseignants et de tout le personnel dans l'éducatif, vu par les collégiens. Il s'ensuit que le but est, ici, de former académiquement, éthiquement et moralement : « *Tu construis un élève et tu maintiens ce que tu as fait. Nous, notre établissement, nous sommes fiers que jamais au dépend de la personnalité. Nous construisons, développons sa personnalité. [...] Nous, [le groupe B3, B4, B8], c'est comme ça. Nous sommes connus pour ça* » (EnCoo.B4). Relevons l'emploi de la première personne du pluriel, très fréquent chez les intervenants, signant l'attachement à l'institution. Le sentiment d'appartenance est d'ailleurs très présent dans tous les collèges de ce groupe et il n'est pas rare que des membres de la famille d'acteurs éducatifs y aient fait toutes leurs études, avant de confier leurs enfants à la même institution : « *B4, je crois que c'est ma deuxième maison. C'est ma famille. On est tellement les*

collègues ensemble, il y a une certaine harmonie entre nous, en tant que collègues. Pas tout le monde » (En.B4). Un professeur de sciences naturelles et de sciences physiques évoque un projet éducatif de prévention contre la drogue sur lequel ont planché ses élèves de 4^{ème}, en lien avec leur programme de SVT qui traite du système nerveux. « *On a fait des enquêtes. Il y avait des entrevues avec les gens. Tout le monde est monté sur scène pour dire ce qu'il a fait [... Avant,] j'avais des élèves qui n'arrivaient pas à dire un mot. Ils étaient sur scène et ils ont dit ce qu'ils avaient à dire, avec confiance.* » Relevons l'opposition entre les conceptions du professeur de sciences physiques de P4 et ceux des deux enseignants de B8 et B4, pour la même matière.

Malgré cet exemple de décloisonnement accompli par un seul professeur et qui a porté ses fruits, la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique est spécifiée dans seulement 3 items, ce qui dénote un déficit de collégialité, néfaste à une prise en charge unitaire. À ce sujet, les avis sont divergents. D'après le responsable de cycle, évoquant les trois conseils hebdomadaires administratif, éducatif (en présence du responsable de cycle, de la psychologue, de l'assistante sociale, de la responsable des activités...) et pédagogique (également avec la psychologue et l'assistante sociale), conseils qui se tiennent tous, comme nous le savons, avec le Père supérieur, tout est harmonisé et coordonné : « *On communique ensemble* » (Dir.B4). La psychologue est également de cet avis et assure que non seulement les professeurs sont au courant, mais qu'en plus, ils sont impliqués dans le processus. Pourtant, la communication ne semble pas suffisamment perçue par les enseignants puisqu'elle n'est pas véhiculée dans leurs propos et qu'à aucun moment ils n'évoquent de collaboration entre eux, dans l'encadrement des élèves. Par exemple, en tentant de définir la vie scolaire, une EnCoo suppose que celle-ci se rapporte aux différents partenaires, dont les aumôniers, les animateurs ou le responsable de cycle qui encadrent les élèves pour parler de « *l'autre côté de l'élève que l'enseignant ne voit pas.* » C'est donc bien qu'il existe des facettes de l'élève ignorées par le corps professoral. De plus, alors qu'elle est sur place depuis plusieurs dizaines d'années, elle ne sait pas décrire la prise en charge d'un élève en difficulté : « *On nous transmet, quand il y a de vrais problèmes pour tenir compte un peu de ces problèmes dans l'attitude* » (EnCoo.B4). De son point de vue, il manque des réunions qui seraient préparées dans cet objectif, par une personne attitrée. Elle pense, pour cela, au professeur principal : « *C'est lui qui a un rôle. C'est nouveau. On l'avait. On l'a enlevé. On l'a ramené. Peut-être il faudrait redéfinir sa tâche [...], d'être en contact avec les différentes personnes, le psychologue, l'aumônerie, et les professeurs et faire un suivi régulier.* » Un autre professeur affirme que l'existence de problèmes est communiquée lors des conseils de classe et qu'en dehors de cela, la psychologue suit les élèves, l'assistante sociale aide, les aumôniers et les prêtres aussi : « *Mais ce n'est pas avec une communication directe. Donc, quand un élève a un problème, ils s'occupent de lui. Mais, moi, je ne suis pas au courant de ce qui arrive.* » Nous avons d'ailleurs montré, lors de la

discussion avec le ChE.B4 une séparation, entre les structures académique et éducative, même dans leur présentation sur le site Internet du collège (chap.10). L'enseignant qui a monté le projet de lutte contre la drogue regrette l'absence de coordination. Lui, c'est par « *action personnelle* », qu'il a fait participer toutes les matières mais, de manière permanente il faudrait, selon lui, attribuer cette tâche à quelqu'un d'autre que le professeur. « *Ici, on a des individus [... ce qui manque ?] c'est le link. Le lien entre toutes ces personnes-là qui doit les relier ensemble. On a le prof principal, je suis prof principal en 3ème, par exemple, qui prend les avis de tout le monde. Mais il manque le lien. Il doit y avoir quelqu'un qui a du temps et qui fait ce lien* » (En.B4). Une EnCoo chuchote même, hors enregistrement, que quand un élève a un problème, « *personne ne se sent responsable. Il faudrait qu'il y ait une coordination entre les différentes personnes pour transmettre les informations et mieux aider les élèves en difficulté. Une personne qui passe de l'un à l'autre. Parce que quand on sait qu'il y a un problème, on fait attention. Mais encore faut-il le savoir* » (En.Coo.B4). Une autre Coo va même jusqu'à déclarer que ce qui manque le plus à B4, c'est la communication. De son point de vue, le meilleur outil pour qu'un établissement fonctionne est le projet d'établissement. Or, à cet effet, il faut mettre en place des axes stratégiques pour ensuite les décliner en objectifs et en actions. Puis évaluer les actions. « *Si cette corde, cette chaîne est coupée quelque part, c'est fini. Nous, parfois, on a des décisions mais on n'a pas de suivi. Parfois, on a une décision mais qui n'est pas communiquée à tout le monde de la même façon [...]. Parfois, il y a une communication ascendante défectueuse ou descendante défectueuse, qui est stoppée au milieu.* » Et les choses restent floues, chacun attribuant la responsabilité à l'autre. Pensons ici à l'entropie (chap.3).

Il s'ensuit que le dispositif de commande est de bonne volonté et prêt à agir mais qu'il existe des failles et qu'il manque des articulations dans le dispositif d'information. Quoi de mieux pour apporter de l'eau à notre moulin ? Le besoin d'une entité telle que le dispositif de synthèse est souhaité, sans que les interviewés ne sachent mettre les mots dessus. Toujours en rapport avec la collégialité, nous avons mentionné que les conceptions et pratiques des coordonnateurs variaient selon que ceux-ci occupent uniquement cette fonction où qu'ils sont, en même temps, professeurs (Section 11.3.2). Rappelons que dans un cas, ils ont tendance à se comporter véritablement en supérieurs hiérarchiques, venus apprendre aux « moins-sachants » ce qui leur fait ignorer des pans entiers du terrain et ne crée aucun lien d'appartenance avec l'établissement : « *On accompagne des gens qui ont un potentiel et on les aide à exploiter ce potentiel. On les guide, on les aide, on fait découvrir à ces gens-là certains points que eux ignorent* » (Coo.B4). Dans l'autre cas, le sentiment d'appartenance prend le dessus et une relation plus axée sur la collaboration s'instaure, même si l'on sent, malgré tout, que des professeurs non suivis pourraient manquer des compétences suffisantes : « *On est enseignants avant tout, donc on est à égale distance les uns des autres* » (EnCoo.B4). Envisageons, pour terminer l'étude de B4, la proportion de

priorité accordée à la formation continue. Celle-ci est citée à 7 reprises (8% des items), ce qui peut compenser la faible diplomation relative, particulièrement remarquable dans cette structure et des défaillances au niveau du corps enseignant dont des spécimens ont été précédemment décrits tant par les collégiens que par une EnCoo (Section 11.3.2).

Mais pour arriver à obtenir des informations d'incomplétudes encore plus fondamentales, il nous faut abolir les barrières suscitées par la crainte de la hiérarchie, le plus souvent voilée mais parfois exprimée : « *Quand on m'a donné les papiers [les questionnaires], je me suis dit est-ce que ça lui revient à lui aussi ? Est-ce qu'il lit les réponses ? J'aurais compris la réticence des enseignants en se disant, même si c'est anonyme, il va quand même savoir. Il va dire qui est le coordinateur ou qui est l'enseignant qui a écrit ça...* » (En.Coo.B4). Nous comprenons encore mieux pourquoi, dans un premier temps, nous avons obtenu zéro retour de questionnaires d'enseignants et comment il a fallu user de persuasion pour en récolter une dizaine lors d'une deuxième tentative (chap.10.1). Le sentiment d'insécurité se vérifie auprès de presque tous les interviewés auxquels il faut assurer, hors enregistrement et parfois plusieurs fois dans un même entretien, que tout ce qui est dit restera vraiment anonyme. Par suite, c'est souvent dans les dernières minutes des échanges que la confiance s'installe et que les informations les plus authentiques voient le jour. Nous apprenons alors que « *chaque fois que tu mets à l'aise une personne, que ce soit un employé ou un élève avec lequel tu traites, c'est sûr qu'il va donner davantage* » (CoE). Deux interviewées nous font comprendre à demi-mot que les salaires en sont pas convenables, que le recrutement des enseignants n'est pas toujours approprié et qu'il ne faut jamais confier la responsabilité d'une classe à un professeur sans lui faire passer de test, afin de savoir que cette personne est la personne adéquate pour ce poste (CoE). Ainsi nos interlocutrices font part des défaillances, notamment chez le corps professoral, que d'autres n'osaient pas révéler. Et ces deux CoE de conclure en évoquant le monde du travail de manière générale, faisant passer des messages subliminaux :

« Le stress au travail, le travail, la tension, la fatigue influencent le professeur et l'élève en même temps. Prenons n'importe quelle entreprise si on ne veut pas parler d'une école, une entreprise. Si tu recrutes quelqu'un, tu dois lui donner pour qu'il donne, et tu dois lui assurer un bon environnement de travail et pas une tension stress stress stress pour que lui soit à l'aise et que tu obtiennes les résultats que tu souhaites. »

Quant au comportement des institutions en général, et de B4 en particulier, vis-à-vis de la recherche, et leur réticence à autoriser l'administration des questionnaires aux élèves et/ou aux parents, une responsable le juge avec sévérité : « *Parfois, on préfère faire la politique de l'autruche et ne pas voir qu'il y a certains problèmes. Et donc le feedback, la remontée terrain des élèves peut être... ça peut être la boîte de Pandore, si vous voulez* » (EnCoo.B4). Ainsi, cet établissement qui se distingue par un très fort sentiment d'appartenance de son équipe pédagogique et de ses élèves, pâtit de son organisation actuelle et

pourrait, en étant secondé dans cette entreprise, retrouver son éclat d'antan avec des aménagements, du temps et l'aide du dispositif de synthèse.

12.1.2 Des établissements qui, malgré des déficiences, appliquent, à des degrés divers et avec plus ou moins de succès, des aspects de la synthèse éducative

Quand les membres de la communauté éducative de P2 s'entretiennent de leur collègue, on ressent leur très fort sentiment d'appartenance. Cet esprit de groupe est renforcé par les réunions de direction régulières et fréquentes, ainsi que par tous les moyens de communication interne mis en place et des locaux dont on sent les efforts fournis pour les rendre accueillants. Il en découle que des facteurs conceptuels, organisationnels et environnementaux d'un bon climat scolaire sont bien présents. Effectivement, des conseils ont lieu à un rythme hebdomadaire, réunissant les membres de la direction, les responsables de division concernés et les responsables de niveaux. La responsable des activités extrascolaires et d'autres acteurs éducatifs se joignent aux rencontres, selon l'ordre du jour. De la sorte, une articulation se fait entre la vie scolaire et les enseignements mais uniquement au niveau des responsables de niveaux. C'est un peu comme si la direction se coupait de sa base. La communication interne, dans le groupe, fonctionne plutôt bien, même si les avis sont partagés pour la qualifier : certains considèrent que « trop de com tue la com », tandis que d'autres ne se sentent pas suffisamment inclus dans la communication et ont le sentiment d'être tenus à l'écart, comme certains services satellites dont le service des activités culturelles et sportives et l'infirmerie. Ce manque peut entraîner des « gaffes », selon les dires de l'infirmière : un élève qui a mal au ventre, peut être pris en charge juste quelques instants avec de la « bobologie » alors qu'il a un problème personnel grave à confier, connu des autres responsables mais pas d'elle-même. Ainsi, d'aucuns, à P2, emploient le pronom personnel « ils » à propos de l'établissement et de l'équipe de direction, ce qui dénote un sentiment de mise à l'écart. C'est le cas, le plus souvent, soit du personnel des services complémentaires soit de surveillants. En effet, dans cette prestigieuse institution, la vie scolaire est tellement disjointe du corps enseignant que les surveillants se vivent comme des pions interchangeables. Déçus du peu de cas qui est fait de leur personne puisqu'il leur arrive de découvrir le jour même leur changement d'affectation pour combler l'absence d'un enseignant ou d'un autre surveillant, ils auraient souhaité acquérir plus de responsabilités et être rattachés pour une durée plus longue à un même niveau de classe afin de pouvoir créer des liens privilégiés avec les élèves. Or, la trentaine de personnes qui composent l'équipe de surveillance vit au rythme des « tableaux de rotation » mis à jour quotidiennement par la surveillante générale et son contact avec les élèves se restreint à des questions administratives et de discipline. On est bien loin de relations d'échanges et de collaboration avec les enseignants souhaités pour une synthèse éducative et c'est une volonté assumée du ChE :

« Le monde change très vite. Le monde éducatif doit lui aussi évoluer très vite. Faire comprendre à chacun, dont moi-même, qu'on n'est pas indispensable, est fondamental. L'établissement peut fonctionner sans soi-même. Je comprends que ce soit déséquilibrant.

Tout le monde est important mais personne n'est indispensable. Ce qui est plus délicat, c'est que les gens peuvent penser qu'ils ne sont pas importants. »

Encore faut-il veiller à faire passer le message. . . La surveillante générale explique que l'équilibre dans le choix du profil des surveillants est une spécificité du privé : âges différents, mixité, profil (étudiants, mères de famille), qu'un bémol vient du fait qu'ils disposent de peu d'autonomie. Elle nous informe que s'ils se découvrent une fibre d'éducateurs, le métier de surveillants peut leur servir de tremplin. Ils peuvent alors passer le CQPI (Certificat de qualification professionnelle interbranche) qui est en cours d'élaboration, puis un Master et évoluer professionnellement. À P2, l'appellation de certains métiers dont celui de surveillant mérite d'être revue. Madame R., la surveillante générale, éprouve une gêne certaine par rapport à son titre et les surveillants pourraient être rebaptisés « éducateurs de vie scolaire ». Même si le sujet des appellations peut ne pas passer pour une priorité, il n'est finalement pas si secondaire car un titre rejaillit sur l'estime de soi de son porteur et les fonctions qu'il associe à son travail. Enfin, parmi le corps des enseignants, l'année précédent notre enquête en a vu plusieurs recourir à des arrêts maladie, suite à des dépressions nerveuses : insuffisamment accompagnés lors du passage au « tout numérique », ils se sont sentis dépossédés de leur raison d'être, les élèves disposant de plus de savoir qu'eux sur ce plan. Pour ce qui est de la prise en charge des élèves, d'après des représentations d'acteurs éducatifs, leur accueil par les enseignants et par l'ensemble de l'équipe éducative est dominé par la convivialité et la bienveillance, en même temps que par la fermeté, en cohérence avec l'esprit du groupe : une volonté d'équilibre entre l'exigence au niveau du travail, du comportement et des résultats d'une part, et l'épanouissement, d'autre part, sans chercher à les faire rentrer dans un moule. Des élèves atteints de « dys » sont pris en charge dans toutes les classes. Une brochure informe les enseignants des cas auxquels ils ont à faire et décrit les différentes formes de « dys ». Des cours de méthodologie et d'aide individualisée sont mis en place de façon généralisée et une spécialiste en méthodologie intervient lors de cours institutionnalisés et de cours facultatifs en petits groupes. Nous avons pu observer deux cours de remédiation très bien menés. À P3 où le premier facteur de l'échec scolaire et du manque de développement personnel est lié, du point de vue des responsables scolaires, à la solitude familiale et au désengagement de parents de milieu social très supérieur et occupés par leurs carrières, c'est au niveau de certaines catégories d'acteurs éducatifs que nous avons décelé un manque de développement personnel dû à l'institution scolaire.

Reste à classer six établissements inclus dans l'échantillon de base et observés dès le chapitre 6. P1 en est le représentant, dans le terrain complémentaire. Dans ce collège dont nous commençons à cerner le fonctionnement, les adultes enquêtés par questionnaires font référence, dans 29% des items, au public varié sociologiquement et culturellement ainsi qu'à une hétérogénéité importante des niveaux et des effectifs excessifs dans les classes : « *J'ai une classe de 35 élèves et c'est extrêmement dur parce que j'ai*

des niveaux... enfin... extrêmement hétérogènes. À peine j'ai distribué la feuille que le premier a déjà fini l'exercice et le dernier n'a toujours pas compris ce qu'il fallait faire. Fffffff... Je trouve ça très très dur en fait d'être bien envers chacun et de savoir ce que chacun en fait demande pour la progression » (En.P1). La présence d'une grande proportion d'élèves issus de milieu défavorisé redonne à l'institution scolaire son rôle d'ascenseur social : « *Ici, c'est différent. Les élèves ont envie de s'élever de leur niveau. Ils ont plus d'intérêt à travailler à l'école* » (Dir.P1). Pour nous en convaincre, reportons-nous à la proportion de collégiens qui comptent sur leurs familles pour les motiver (fig.29, p.159). C'est pour faire face à la difficulté liée au public que la coopération entre la vie scolaire et le corps enseignant apparaît comme une priorité dans 28% des items. Nous avons précédemment mis en perspective des avis divergents sur cette collaboration. Entendons l'opinion du bras droit du CPE (surveillant les années précédentes pour payer ses études). Ses confidences marquent une apothéose déterminante, dessinant, sans fard, les relations des deux entités. En se livrant, l'ancien surveillant précise qu'il était alors très bien traité tant par le CPE que par son adjoint de l'époque. Néanmoins, quand il « *faisait le portail* », les profs qui sortaient fumer passaient devant lui sans dire bonjour, « *ce genre de choses, vous voyez. C'est des petits détails.* » Les surveillants ne se formalisaient pas, mais ça mettait « *une certaine distance quand même entre les services.* » C'est la raison pour laquelle, il a œuvré, depuis qu'il occupe son nouveau poste, à sensibiliser les enseignants, justement parce qu'il sait ce que c'est, insiste-t-il. Le sujet a même été abordé quelques jours auparavant, lors d'une soirée annuelle dont le but est de favoriser la cohésion sociale : « *Je suis content, tout à l'heure, j'ai vu un professeur qui était réputé pour ne pas dire bonjour à un surveillant en particulier [...]. Je les ai vus tout à l'heure ben se dire bonjour au portail alors je me suis dit "ah!" ça a porté ses fruits, c'est bien !* » (VS.P1). Pour en arriver à se féliciter pour un simple bonjour échangé, c'est que vraiment la caste des enseignants n'envisage pas, quoi qu'elle en dise, sur un pied d'égalité celle de la vie scolaire.

Le suivi de proximité, la remédiation, la bienveillance scolaire et celle vis-à-vis du cadre familial totalisent 20% des items des priorités. Ainsi, il n'est pas rare que des professeurs proposent de prendre des groupes de soutien sans rétribution financière « *parce qu'ils ont du mal à voir leurs élèves en difficulté* », faisant fi du fait que l'établissement manque de moyens pour les rémunérer (Dir.P1). Selon nous, c'est une question de priorité, les investissements entrepris par le ChE indiquant une certaine aisance financière. L'aide aux familles et à l'orientation est une autre particularité de l'établissement que les acteurs éducatifs citent à hauteur de 9% : « *Quand on décèle les choses, il faut [intervenir] assez rapidement parce que si on voit les familles trop tard il y a déjà comme on dit tout un passif qui est là et c'est plus long. Comme je dis c'est un tricot et il faut monter les mailles. Ça met plus de temps. Si on peut agir vite, les problématiques disparaissent au fur et à mesure.* » (VS.P1). Une directrice ironise, pourtant, sur la relation équivoque qu'entretient l'École avec les parents :

« Ça m'a toujours interpellée [...]. Il y a toujours chez nous le côté : les parents c'est ceux qui, quelque part, viennent mettre leur nez dans des trucs où ils ont pas à mettre leur nez, parce que c'est notre domaine réservé. C'est quand même pas à eux de nous apprendre à faire cours, c'est quand même pas à eux de nous dire si l'élève il a les compétences académiques pour passer dans la classe supérieure. Donc forcément il y a du je t'aime moi non plus. »

Par suite de tout ce qu'on a décrit du fonctionnement de P1, la collégialité y demeure très limitée. La fonction des coordinateurs de niveau est plutôt *« une fonction de réflexion. On n'est pas dans le soutien. Pas dans le pédagogique »* (Dir.P1). Ils tentent d'harmoniser dans les deux sens horizontal et vertical sans avoir aucun lien avec les élèves dans le cadre de cette fonction. Cependant, aucun enseignant n'y fait allusion sauf par un *« bof »* pour l'une d'entre eux, questionnée spécifiquement sur le sujet. Par ailleurs, la responsable de l'orientation et de l'inclusion coordonne le service médico-social qu'elle a contribué à créer au cours des huit dernières années : *« On a vraiment maintenant un service médico-social qui tient vraiment la route, une infirmière, un médecin scolaire [... et une] psychologue »* qui intervient aussi bien au collège qu'au lycée (Dir.P1). Les avis divergent, dans ce collège, sur la prise en charge des élèves, de la même façon que les opinions des collégiens divergeaient dans les chapitres qui leur étaient consacrés. Alors qu'une *« vie est en jeu »* à chaque fois qu'un élève est inscrit dans un établissement, pour une partie du personnel, la surpopulation dans les classes fait que *« ça devient entre guillemets de l'abattage »*. Les élèves sont pris pour des numéros et il est impossible d'approfondir ou même, parfois, *« de suivre tout simplement. Et c'est ça qui est frustrant, c'est que, où est l'humain ? »* (CoE.P1). Cette perception n'est pas unanime et d'autres trouvent que le nombre d'encadrants est quantitativement supérieur à ce qui se pratique ailleurs : *« Moi, à mon époque, il n'y avait pas ça. On n'avait pas de surveillants, un référent par niveau, moi je ne connaissais pas ! J'ai connu ça ici »* (CoE.P1). Deux responsables pédagogiques reçoivent les élèves de 6^{ème}/5^{ème} et 4^{ème}/3^{ème} les plus en difficulté mais sans que des créneaux « officiels » ne soient prévus dans l'emploi du temps des uns et des autres. Elles consultent les horaires des élèves avec qui elles souhaitent discuter et les appellent, parfois à l'heure du déjeuner, quand ce n'est pas possible à un autre moment (En.P1). Elles ont pour mission de recevoir les collégiens lors d'entretiens particuliers [qui peuvent durer un quart d'heure] et de faire le lien avec l'équipe pédagogique et si nécessaire avec la vie scolaire. Elles sont donc à distinguer des responsables pédagogiques, au Liban, auxquels est confié un rôle essentiellement éducatif. Ainsi, dans ce contexte, la prise en charge des élèves en difficulté constitue, sans conteste, un *« vrai défi »* et l'établissement *« essaie de proposer des remèdes »* (Dir.P1). Un enseignant novice n'hésite pas à nous demander, lors de nos échanges, des conseils comportementaux à adopter face à sa classe. Le doute et le questionnement sont des indicateurs d'humilité, de bonne volonté et d'ouverture à la recherche. Les métaphores médicales inspirent aussi un professeur plus expérimenté, pour lequel un enseignement efficace est une masse de choses : *« C'est comme l'ostéopathie pour moi ! »* (En.P1). Plus généralement,

les complications consécutives au nombre excessif d'élèves font que « *sans doute, il faut réinventer des systèmes* » (En.P1). Cela tombe bien, nous en proposons un que nous illustrerons dans quelques pages (chap.13). P1 devra être soigné pour plusieurs pathologies et prioritairement pour : l'inadéquation de son espace avec ses effectifs, le nombre excessif d'élèves par classe d'autant moins gérable que l'hétérogénéité est importante, une relation vie scolaire et enseignements ambiguë et faussement égalitaire et des attitudes de personnel scolaire défavorables à l'épanouissement et à la réussite scolaire de ses élèves.

Pour B6, nous avons déjà obtenu des explications partielles sur le clivage entre les collégiens qui s'épanouissent pleinement dans cet environnement spatial idéal et ceux qui y souffrent au quotidien. Comme pour P1, les choix des acteurs éducatifs sur les particularités de leur collège apportent un éclairage supplémentaire. Qu'ont-ils inscrit sur leurs questionnaires ? D'un côté, on retrouve une organisation à toute épreuve, avec des postes à caractère spécifique, des réunions de concertation, un très bon suivi des élèves (35% des items des priorités). D'un autre côté, sont mis en valeur les effectifs nombreux qui « *empêchent la personnalisation de l'enseignement* », les « *résultats scolaires primordiaux* », la hiérarchie à respecter strictement et le « *travail intensif* » infligé aux élèves. Un intervenant va même jusqu'à avancer que le collège « *se distingue par un mode d'organisation si rigoureux, voire rigide que cela mène à négliger l'humain* » (14%). Les trois autres priorités qui ressortent sont la formation continue (14%), la centration sur l'excellence (13%) et le développement personnel et de la confiance en soi (10%). Pour les préfètes du cycle IV qui nous informent, en entretiens, que la devise du collège est « *Agir, croire et servir* », les spécificités sont l'excellence et la discipline. Elles citent le Père recteur selon lequel la faiblesse du niveau peut être tolérée mais non l'indiscipline. Ainsi, rien qu'à la lecture des priorités, nous comprenons plus encore les forces et les faiblesses de B6. Allons plus loin.

La prise en charge des élèves en difficulté se fait par un processus très précis et multipolaire. Tous les enseignants savent l'expliquer dans ses moindres détails ce qui est un indicateur positif de volonté d'individualisation des réponses aux besoins de l'ensemble des élèves. Or, étant donné que cette configuration ne se présente pas de façon massive à B6 selon les représentations des élèves, il nous faut absolument découvrir les représentations des acteurs éducatifs sur les procédés d'accompagnement des élèves pour y trouver les failles éventuelles. D'abord, existent les cours de remédiation en demi-groupes, instaurés dans l'emploi du temps. Ensuite, pour les élèves qui n'ont pas acquis les bases suffisantes pour suivre normalement le cours en classe, des modules de renforcement sont mis en place, les après-midis ou les samedis. Cependant des enseignants critiquent l'inadaptation de ces modules à plus d'un titre, corroborant les réticences détectées chez les collégiens par rapport à la remédiation et la capacité du collège à les aider dans leur réussite scolaire. Les préfets de division jouent un rôle majeur dans la prise en

charge globale des élèves. Nous en avons brièvement fait part dans la section 11.3.2. Leur rôle est à la fois administratif, académique et disciplinaire. Pendant l'entretien qu'elles nous accordent, les deux préfètes du cycle IV se relaient pour nous informer. Nous apprenons que les concertations ont été mises en place trois ans avant le moment de l'enquête et qu'elles s'avèrent particulièrement utiles. Les interviewées confirment leur fréquence bimensuelle en présence de tous les enseignants d'une même classe (ou au moins ceux des matières de base), la psychologue et la responsable de vie scolaire. À partir des concertations, les préfets ont une vision globale des élèves et ils suivent la progression de leurs notes et de leur comportement : « *Le suivi des élèves, surtout en difficulté. Tu vois ? Et ceux qui sont oubliés... pas oubliés mais ... ils n'ont pas le temps... donc ils font le suivi de tout le monde [...], des bons élèves et des élèves en difficulté. Par exemple, on est parfois un peu étonné. Un élève indiscipliné pendant un cours ne l'est pas chez moi, ou inversement* » (En.Coo.B6). En faisant allusion, sans y prêter garde, aux élèves « oubliés », l'enseignante fait référence aux élèves de niveau moyen qui passent inaperçus, ne sont jamais ni félicités ni réprimandés. D'après elle, les concertations sont donc une méthode d'intégration de tous, grâce à laquelle un préfet a une vision réelle et non pas partielle du collégien, uniquement basée sur ses notes. En effet, les résultats ne reflètent pas par exemple la culture. Or, il y a des élèves très cultivés qui ont des problèmes méthodologiques. Il peut arriver que des collégiens soient convoqués pendant une concertation pour être félicités de leurs progrès. Les sanctions positives n'ont d'ailleurs été signalées par les élèves que dans cet établissement. Pour s'occuper de manière individualisée des élèves, le tuteur de classe seconde le préfet : c'est son bras droit. Il prend note pendant les concertations pour solliciter les élèves et assurer le suivi que le préfet seul serait incapable de faire, faute de temps. C'est un enseignant référent auquel les élèves peuvent s'adresser en cas de problème pour qu'il les aide à résoudre des difficultés relationnelles ou autres et il touche une indemnité pour ce travail supplémentaire qui fait donc officiellement partie de son cahier des charges (EnCoo.B6). À noter que symboliquement, à notre avis, l'appellation « tuteur » possède une connotation éducative plus forte que celle de professeur principal. Donc, de tous les collèges enquêtés, B6 est celui où se déroule le plus de réunions de coordination et d'information. Il devrait donc se situer en tête du taux de satisfaction de ses élèves. Poursuivons pour comprendre pourquoi ce n'est pas le cas.

Nous en arrivons aux coordinateurs de matières de B6 (et de B5). Ils représentent, encore plus qu'ailleurs, une des clés de voûte de la collégialité. Leur rôle premier, comme dans tous les collèges, est de veiller au respect des programmes. Ce sont les modalités de coordination et leurs autres attributions qui changent d'un établissement à l'autre. Ainsi que le Vice-recteur l'avait indiqué, une coordinatrice précise qu'un espace de liberté est laissé aux enseignants dans la construction de leur séquence : le coordinateur vérifie si les textes sont adaptés à la classe et si la logique correspond à la problématique choisie. Même si tout le monde ne fait pas la même chose en même temps, la progression est la même pour tous et « *il y a*

des idées majeures qui doivent être respectées par tout le monde » (EnCoo.B6). En fait, l'harmonisation se fait non seulement au niveau du contenu mais aussi de la méthodologie (exposés,...). Pendant les heures de coordinations sont également ciblés le nombre et le type d'évaluations et un micro-barème est mis en place. Ensuite, des tests communs s'assurent des acquis d'une division. Quelques copies sont corrigées ensemble et pour les examens, celles-ci sont cachetées, pour garantir l'anonymat. Le Vice-recteur avait émis des réserves quant à la coordination et il n'est pas le seul. La coordinatrice de français du cycle IV aurait même souhaité s'exprimer devant le comité des parents pour leur expliquer « *les raisons, les tenants et les aboutissants... Et leur dire que 11/20 ou 12/20 ou 14/20 sur un texte, c'est bien. Il ne faut pas s'attendre à 20/20, [parce qu'il] y a cette culture de la note et de la performance* » (EnCoo.B6). À son avis, les performances sont artificiellement obtenues à « *coup de trucs identiques* ». On ne donne pas la possibilité aux élèves de se heurter à la nouveauté et tant de conformisme n'aide pas à l'autonomie. Cette prise de distance, par rapport à l'ordre établi, de la part de responsables scolaires, nous paraît importante à prendre en considération car elle pose le problème d'un certain endoctrinement. Or, une réduction du culte de la note diminuerait le stress tout en augmentant le taux des apprentissages authentiques. Il remettrait peut-être davantage à l'ordre du jour le plaisir d'apprendre, mais il nécessite toute une conscientisation non seulement des élèves mais aussi des parents

Pour articuler la prise en charge des élèves, les réunions ne s'arrêtent pas là. A une fréquence bimensuelle, ont lieu des conseils d'enseignement par cycle qui regroupent tous les coordinateurs du cycle ainsi que ses préfets, le Recteur et le Vice-recteur. Des conseils bimensuels intégrant l'ensemble des cycles permettent des échanges verticaux encore plus larges (EnCoo.B6). Un professeur synthétise la politique de l'établissement : « *Si un élève est doué quelque part, ils le suivent, ils travaillent dessus. Ils ne laissent pas tomber en se disant maintenant c'est le moment des études et c'est tout. Nous ne sommes pas seulement en train de lui enseigner ici* » (En.B6). Tant de soin attaché à encadrer les élèves et à les considérer dans leur globalité et tant d'élèves qui ne se sentent pas bien. Le Vice-recteur nous l'a dit, un même établissement n'est pas fait pour convenir à tous. Mais encore ? Nous interrogeons une EnCoo.B6 sur les débordements de plus en plus violents qui ont lieu, tous les ans, chez les futurs bacheliers de B6, peu avant la fin de leur dernière année scolaire. Gênée, elle commence par incriminer les médias qui montent les événements en épingle, tandis qu'il s'agit de lycéens qui s'amuse, sachant qu'ils sont assurés d'avoir le bac en poche. En insistant, notre enquêtée évoque la dégradation d'une forme de relation de respect qui existait précédemment envers les enseignants : « *Ils ne dépassaient pas une certaine limite. Maintenant, j'ai l'impression qu'il n'y a plus de tabou. Chez certains, pas chez tous, chez certains. Et surtout, je ne veux pas généraliser* » (EnCoo.B6). L'enseignante incrimine des parents, dans les milieux favorisés, qui lâchent la bride et cherchent des excuses à leurs enfants au lieu de les éduquer et de les réprimander en cas d'excès.

Il s'ensuit une distorsion de plus en plus importante entre ce qui se passe à la maison et ce qui est demandé à l'école. Une autre explication qu'elle envisage est l'effet de masse, à la suite de meneurs. À aucun moment, le fonctionnement du collègue n'est mis en cause.

Écoutons pourtant une enseignante qui s'est investie dans des ateliers de médiation, pendant lesquels les collégiens étaient sensibilisés aux effets de l'intimidation et du harcèlement : *« On leur a démontré à quel point la violence verbale fait du mal et comment par la parole, on peut se faire du mal plus que par la violence physique. La violence physique peut être oubliée un peu plus tard. La violence verbale ne s'oublie pas. Elle est ancrée, c'est fini »* (En.B6). Ces paroles ont une autre portée quand on les confronte à ce que les élèves de B6 et d'ailleurs nous ont rapporté de ce que leur infligent des enseignants peu perspicaces. Un professeur de français, également maman d'élève, s'épanche lors d'un entretien : *« Quand j'entends les élèves parler, quand j'entends les élèves se plaindre. Voilà c'est ça. C'est ce qui me pousse à dire qu'on n'est pas tous éducateurs. Même moi je ne prétends pas être éducatrice »* (En.B6). Une autre remet les pendules à l'heure et avoue très lucidement les limites de ce qui peut être apporté comme individualisation des réponses aux besoins dans un cadre tel que celui de B6 : [à propos d'un élève en difficulté] *« Des fois, on sent qu'on lui donne beaucoup de place, mais c'est rare. Des fois on sent qu'on lui donne beaucoup de place parce qu'on parle trop de lui, mais effectivement, concrètement, on ne fait pas grand-chose »* (En.B6). Même les plus motivés sont confrontés à la réalité et cette interviewée se désole de ne pas pouvoir mieux faire : *« L'effectif rend la tâche un peu difficile. Et les préparations. Parce que si on avait moins de travail, on aurait pu préparer différemment »* (En.B6). Comme leurs élèves, les professeurs connaissent des hauts et des bas, mais l'amour du métier les aide à prendre le dessus : *« On est des fois débordés, on est des fois fatigués, mais on apprend trop. On change d'une année à l'autre. On apprend beaucoup »* (En.B6). Et c'est l'attachement à B6 qui demeure le sentiment dominant parmi les encadrants, quelles que soient les incomplétudes : *« Quand j'ai mis les pieds le premier jour dans l'établissement, j'ai senti que j'appartiens. J'ai senti l'appartenance, ne me demande pas comment, mais je sais que chaque endroit de cet établissement, je l'aime. J'aime les élèves »* (En.B6). Laissons le mot de la fin aux enseignants, décrivant leurs pratiques :

« Qu'est-ce qu'un professeur compétent ? C'est un professeur qui n'a pas nécessairement énormément de savoir. C'est un professeur qui a le savoir qu'il faut pour ses élèves et en qui les élèves ont confiance » (EnCoo.B6). *« Quand les élèves se rendent compte que l'enseignant leur veut du bien, qu'il est investi dans leur évolution, à ce moment, sans tomber dans la démagogie et la manipulation, se crée une relation affective réciproque qui pousse l'élève à mieux travailler pour faire plaisir à son professeur »* (EnCoo.B6). *« Moi je me considère comme éducateur plus que je ne suis enseignant. Je suis un éducateur. Et je tiens sur la durée. [...] Moi j'emploie la persuasion (targhib) et la menace (tarhib). J'utilise les deux mais la persuasion davantage »* (En.B6). *« Enseigner ? C'est animer. C'est être en perpétuelle représentation. Donc c'est vraiment un spectacle »* (En.B6).

Cette dernière réplique a été prononcée par un professeur qui a exercé pendant 10 ans en fusion-acquisition avec de grandes entreprises européennes et américaines, avant de se lancer dans une licence de Lettres françaises... Un exemple de plus à méditer, pour ouvrir les portes du dispositif de synthèse. Enfin, nous ne pouvons pas omettre de citer l'adresse Internet de cette enseignante qui laisse à ses élèves la latitude de communiquer avec elle comme ils le souhaitent : Tatoucompris [!] En plus d'une licence d'histoire et d'une licence d'anglais, elle a pris des cours de publicité : « *C'est bien parce que c'est la créativité. Il faut être créatif avec ces générations* » (En.B6). De ce qu'on a pu observer comme résultats de l'enquête, B6 possède tous les atouts et tous les facteurs favorables à la réussite scolaire et au développement personnel pour être un établissement de rêve. Toutefois, il possède également une grande part des facteurs défavorables à ces mêmes objectifs... Une piste de solution passerait-elle par moins de réunions et plus d'action ? À moins de faire intervenir un liant qui aide à la réduction des tensions et la mise en pratique des bonnes idées ? À méditer aussi.

Reprenons le fil de B1 là où nous l'avons laissé, c'est-à-dire dans le bureau de la Supérieure. A défaut de questionnaires, de focus groupe d'élèves et d'entretiens individuels, c'est grâce à l'entretien collectif d'acteurs éducatifs que nous allons appréhender le fonctionnement du collègue et en détecter les priorités. Dans ce discours, n'apparaît aucun contre-indicateur. Seules les représentations d'une maman nous aideront à tempérer celles des responsables scolaires. Nous avons beaucoup hésité au moment de classer cet établissement par rapport à sa proximité avec l'idéaltype du dispositif de synthèse. Des facteurs jouaient en sa défaveur, ne fût-ce que sa gestion autoritaire, avec une hiérarchie qui pratique un contrôle serré et exhibe une autosatisfaction par rapport à son mode de fonctionnement actuel. Une situation de confort aussi accentuée risque d'entraver sérieusement la collaboration en vue d'améliorations futures. Toutefois, bien que partielle, l'enquête de terrain a permis de constater des éléments conceptuels et organisationnels facilitateurs d'une prise en charge unitaire. En effet, des facettes du dispositif de synthèse semblent exister, telles que la collégialité, une communication efficace, l'encouragement au décloisonnement et au travail par projets et l'individualisation des réponses aux besoins dans un climat scolaire présenté comme favorable. Entrons dans le détail des priorités (un même indicateur peut servir pour plusieurs variables : 1- L'accompagnement de proximité et le suivi personnalisé des élèves en fonction de leurs besoins, avec une prise en compte de la diversité de ses difficultés (12.4% du contenu de l'entretien). Cet aspect est cristallisé dans la devise du collègue dont nous avons pris connaissance avec la Chef d'établissement. De plus, l'institution ne pratique pas la sélection : « *On souhaite rejoindre chaque élève à son niveau pour qu'il donne son maximum en fonction de ses capacités. Il n'y a pas de sélection mais il y a un palier normal.* » Deux heures de remédiation sont prévues dans l'emploi du temps, en présence de deux enseignants : c'est la remédiation préventive ou formative, non notée. « *Ensuite, dans le*

contrôle sommatif, le but est qu'ils aient de bonnes notes. » Les occurrences relatives à cette priorité sont nombreuses : remédier, remédiation (13 occurrences) ; suivre, suivi de l'élève (10) ; chaque, chacun (11) ; orienté, orientation, guidance (6), rythme (4) ; pédagogie différenciée (4) ; fiche de suivi, fiche scolaire, fiche confidentielle (3) ; attention particulière (1).

« Une attention particulière est portée à chaque élève et il y a un travail de prise en charge de l'élève qui se fait à toutes les échelles. [...] On doit ajouter que quand on parle de différenciation, on pense aussi aux enfants forts. Suivre le rythme de chacun c'est aussi suivre le rythme des élèves qui sont en réussite. C'est pourquoi on a dit que quand il y a remédiation pour les uns, il y a renforcement pour les autres. » [...] « Tout dépend de la difficulté, difficulté dans une matière, difficulté apprentissage, dyslexie, besoin d'orthophonie, difficultés ponctuelles, difficultés psychologiques ou relationnelles, [...] petit problème relationnel avec un professeur. »

La maman d'élève interrogée semble d'accord, tout en émettant des réserves : *« Oui, [il y a une individualisation des réponses aux besoins] Bass Enno [Mais] ce n'est pas comme dans les autres écoles, ce n'est pas comme à B2, aussi important et bien fait et bien étudié. Je pense »* (Par.B1). 2- La considération de l'élève dans sa globalité afin de l'éduquer, de l'accompagner et de développer ses talents (14.6% de l'entretien) : en fonction de sa personnalité (4) ; initiation (4) à la vie démocratique, à la résolution des conflits, à la méthodologie du travail ; gestion (3) du temps, du stress, de la mémoire ; en fonction de ses affinités (2) ; non sectaire (2) ; prise en charge à tous les niveaux (1) ; connaissance de soi (1) ; projets d'avenir, responsable de l'orientation ; service de l'orientation, échanges par rapport aux difficultés rencontrées ; apprendre les bonnes habitudes alimentaires et de sommeil.

« En éducation, il n'y a pas de pratiques indépendantes car on s'adresse à un seul être. » [...] « S'il y a un entretien avec les parents, le professeur est au courant de l'élève dans une vision globale et non sectaire. » [...] « Il y a un travail de prise en charge de l'élève qui se fait à toutes les échelles. » [...] L'enfant croît chez nous. Il doit être accompagné à tous les points de vue. »

3- Le développement personnel : développe, développer, développement (11 fois) ; éducation (3) ; leadership (2) ; donner du sens aux enseignements (2) ; points forts (1) ; développer ces facettes de sa personnalité (1) ; développent l'ambition (1) ; ouverture culturelle non sectaire (1) ; laisser la place au dessin et à l'art plastique (1) ; exprimer les idées de manière esthétique (1) ; apprendre à argumenter et décrire à travers les arts (1) ; donner du sens à la forme, à la couleur (1) ; développement de la confiance en soi (1) ; apprentissage de la vie commune et respect de l'autre dans sa différence (1).

« Quand on veut éduquer et donner du sens, il y a un minimum de vérité. Et la vérité ne peut exister que par le vécu. Si l'un discrimine l'autre, ça détruit tout le projet d'éducation de l'enfant dans le développement de sa personnalité. » « Nous n'y sommes pas tenus, mais nous avons inséré, dans notre programme, le leadership, les techniques de communication, le développement de la confiance en soi, l'apprentissage de la vie commune et le respect de l'autre dans sa différence. »

Dans ce but, sont consolidés les points forts de l'élève, que ce soit au niveau social, sportif ou artistique. Ainsi, l'excellence visée ne se situe pas seulement au niveau académique et d'autres facettes de la personnalité sont affirmées. Pour cela, des projets sont proposés ainsi que des activités et des concours.

« Les concours développent l'ambition, dans la mesure où les programmes le permettent, ils permettent une ouverture culturelle, non sectaire. On participe à des concours nationaux, internationaux. » La maman enquêtée nous fait quelque peu prendre des distances : « Les points forts de cette école, c'est sa manière de... de faire beaucoup d'activités, d'initiatives aux élèves, de leur donner la chance de faire du travail social, etc. Et les points faibles c'est un peu les limiter, sans leur donner la chance de faire parfois ce qu'ils veulent ou de donner leur avis ; il y a une certaine peur des directeurs et des responsables » (Par.B1). Le problème du management est prégnant. 4- La collégialité et la communication efficace (52% du contenu de l'entretien). La collégialité est de mise, à tous les niveaux. D'ailleurs, en guise de conclusion des entretiens communs, la Supérieure avait joué sur les mots en justifiant l'entretien collectif par un décloisonnement et l'éclatement des barrières. On note l'emploi du pronom personnel « on » dans un sens de travail de groupe (55) ; nous, notre, nos (27) ; coordination ou coordinatrice (15) ; conseils aux parents et formation des parents (12) ; collégialité (3) ; absence de hiérarchie (3) ; unité (1) ; une seule vision (1) ; ensemble (1) ; en groupe (1) ; passerelle (1) ; se donner des conseils (1). La première personne du singulier est tout de même existante pour évoquer des fonctions spécifiques : je et j' (23) ; mon (2). Dans une perspective de collégialité, des réunions ou « conseils » rythment l'année scolaire, mais ils sont moins fréquents qu'à B6 où une enseignante avait relativisé leur efficacité : conseil de direction hebdomadaire pour mettre en commun tout ce qui est éducatif, disciplinaire, scolaire, organisationnel, conseils pédagogiques (minimum 2 fois par an), conseils d'enseignements (2 fois par an), conseils de cycles (en début d'année), conseils de pré-rentrée, conseils de classes, conseil de fin d'année pour tirer un bilan du conseil de pré-rentrée. Les avantages de ces interactions, pour les professeurs eux-mêmes, sont mis en avant : « Nous encourageons aussi le passage des enseignants chez leurs collègues pour faciliter le décloisonnement dans les classes. Cela participe aussi à la formation : un enseignant partage ses techniques ou méthodes avec les autres. » La communication permet une synchronisation entre les acteurs éducatifs des enseignements et de la vie scolaire. Elle semble très satisfaisante, selon les dires des responsables : « Tout le monde est au courant de tout. L'élève est pris en charge avec le même état d'esprit par tout le monde. Il y a harmonie, unité, une seule vision éducative, disciplinaire et en rapport avec l'éducation civique. »

5- L'encouragement au décloisonnement. Ce processus découle de la collégialité. Il tient d'une véritable politique d'établissement : projet (14) ; interdisciplinaire (4) ; décloisonnement (3) ; éclater les matières (1) ; faire sauter les barrières (1) ; lien (1) : « On a plus d'idées puisqu'on travaille ensemble. Le projet est élaboré en groupe. On n'hésite pas à se donner des idées, des conseils. » Les enseignantes du primaire sont prises en exemple en raison de leur polyvalence. La polyvalence est l'une des caractéristiques premières attendue du dispositif de synthèse. C'est cette facette de B1 qui rapproche le

plus l'établissement de l'idéaltype recherché. 6- La formation des acteurs éducatifs. Celle-ci est assurée sur place et de manière massive par les coordinateurs (15.2% du contenu de l'entretien): une formation pédagogique est assurée, surtout pour les nouvelles venues. Les visites de classes permettent de savoir comment elles enseignent et d'effectuer des aménagements. Des réunions sont mises en place en début d'année, les mercredis, puis la formation continue s'entretient plus ou moins selon les besoins. Des occurrences font allusion à cet aspect : formation continue des enseignants, formation systématique de tous les nouveaux enseignants, formation des parents (12). Notre interlocutrice responsable des formations veille à l'application, par tous, des principes de l'établissement : « *Je suis les enseignants [...], je leur donne des objectifs [...], je leur apprend comment gérer les moments de remédiation [...], pour chaque nouvel enseignant, je fais deux passages ou davantage [...], j'assure la formation des anciens enseignants.* ». Les responsables sont d'avis qu'une « *maintenance de qualité* » est assurée. À cela, s'ajoute la formation par apprentissage des techniques des enseignants les uns par les autres. Il s'ensuit qu'à B1, un suivi rapproché des professeurs est instauré et une expression telle que « je leur apprend comment gérer » est à la fois rassurante, dans le sens où les enseignants sont éveillés à des aspects indispensables de leur pratique et réductrice, en ce qu'elle les place eux-mêmes dans un rôle d'apprenants. Le tout, est de veiller, selon nous, à ce que ces formations leur procurent confiance en soi et non l'inverse. Dans le même temps, ont lieu des réunions de coordination : une réunion hebdomadaire avec tous les coordinateurs, et une réunion hebdomadaire par niveau de classe avec les enseignants. Selon les propos de nos enquêtées, à B1, il est demandé aux enseignantes d'aller au même rythme tout en respectant la personnalité de chaque professeur. Si nécessaire, il est possible d'aller plus ou moins vite, « *ce n'est pas une descente de police* ». Parmi les autres responsabilités du coordinateur de B1 énoncées : le respect du contenu des programmes, une obligation de regard sur la correction des copies et la collaboration, avec ses collègues et le responsable de cycle, à la mise en place d'une semaine viable pour les élèves, dans un but d'harmonie et de progression dans les acquis.

7- Le développement du sentiment d'appartenance scolaire et national de toute la communauté éducative et les efforts pour un bon climat scolaire : l'hymne national tous les lundis matins, le discours hebdomadaire de la ChE, la formation des enseignants en interne, la formation des parents et la présence d'un comité des anciens actif (mosaïque du collège offerte par les anciens ; le fait de me recevoir parce que ma mère est une ancienne élève) en sont des indicateurs. De même, en sont des indices, les occurrences de formation des professeurs en interne, conseils aux parents et formation des parents (12) ; pronom personnel « on » dans un sens de travail de groupe (55) ; nous, notre, nos (27) ; « ici » (2), unité (1) ; une seule vision (1) ; ensemble (1) ; en groupe (1) ; passerelle (1) ; se donner des conseils (1) ; esprit de bienveillance positive ; développement personnel et des compétences des enseignants (1) ; relationnel très

convivial (1) ; famille éducative (1) ; l'ambiance nous aide à avancer (1) ; étroite collaboration dans un esprit positif (1). De même, participe au bon climat scolaire, la recherche de cohérence entre le projet d'établissement et les objectifs fixés annuellement : harmonie, harmonieux et harmonisation (8), accueil, accueillir (3) ; comparaison du collège avec une famille éducative (2) ; partage (2) ; unité (1) ; une seule vision (1) ; ensemble (1) ; en groupe (1) ; passerelle (1).

Une fois les grandes lignes de B1 fixées, reste à observer plus spécifiquement les dispositifs de vie scolaire et d'enseignement. Pour les interviewées, la vie scolaire est « *un début de vie citoyenne.* » Les attributions de la responsable de vie scolaire occupent 20% du contenu des échanges. Nos interlocutrices les résumant : « *Ici, notre responsable de cycle a deux chapeaux : elle est CPE d'une part, et elle travaille en équipe avec les enseignants. Elle est garante du suivi de la programmation, de l'objectif visé.* » Nous constatons donc qu'elle se consacre à un rôle éducatif dans toute la vie du cycle avec l'animation des activités du cycle, les moments forts, planifiés par l'équipe avec les professeurs. Les enquêtées poursuivent. Sans avoir d'autorité sur les professeurs dont les supérieurs hiérarchiques sont les coordonnateurs, son implication dans les apprentissages des élèves occupe également une part importante de sa fonction. Elle se montre très disponible à eux puisqu'elle « *s'occupe d'un nombre gérable de personnes, professeurs, élèves, pour subvenir aux besoins et répondre aux objectifs.* » Ses fonctions sont multiples : 1- L'initiation à la vie démocratique, à la résolution de conflits : des conflits entre les élèves et des conflits entre les élèves et les enseignants. 2- L'initiation à la méthodologie du travail et à la gestion du temps : « *il y a le brevet libanais et le brevet français en fin de 3^{ème}.* » Nous avons consulté, sur le site Internet du collège des conseils très précis sur l'organisation des journées de « retraite » avant l'examen officiel, pour apprendre à répartir le temps, à avoir de bonnes habitudes alimentaires, à réserver du temps pour le sommeil. 3- La gestion du stress, la gestion de la mémoire. 4- Des moments d'échange par rapport aux difficultés rencontrées en classe, par rapport aux matières, à la quantité de travail ; il faut préparer la seconde et leurs projets d'avenir : « *On travaille sur la connaissance de soi, on fait faire des tests aux élèves pour révéler leurs affinités et on relie les tests aux résultats scolaires. Selon la personnalité, les affinités et les résultats, on discute avec l'élève pour l'aider dans son orientation.* » 5- Le suivi du travail des élèves, la garantie de la discipline, de l'application des projets, la gestion des problèmes avec les parents. Pour le suivi des programmes, il y a aussi le cahier de textes, les notes qui montrent l'assimilation des notions et les conseils de classe. 6- La gestion de la logistique avec la mise en place des évaluations, le calendrier de l'année, les projets pour qu'il y ait une harmonie dans le travail. 7- Un rôle de psychologue pour le repérage des difficultés avant d'orienter vers les spécialistes. Côté enseignants, étant donné qu'il existe une entraide, « *il devient beaucoup plus facile de demander d'avoir la même attitude avec les élèves et les parents.* » Leurs mercredis après-midi sont libérés. Ce sont des après-midis pédagogiques. De la

sorte, lorsqu'il y a un objet de travail, les professeurs sont disponibles. Le point de vue d'une coordinatrice sur les responsables pédagogiques indique une collaboration d'égal à égal : « *Les conseillères pédagogiques ont un rôle très important pour les projets interdisciplinaires qui permettent de trouver le lien entre les activités et la matière* » (Dir.B1). Pour une fois, ce n'est pas le rôle disciplinaire qui est nommé après le qualificatif « important ».

Nous déduisons de l'ensemble des informations relatives à B1 que ce collège est attentif au développement personnel de ses élèves et à leur réussite dans le respect de sa devise : Plus haut, plus loin, dans le respect du rythme de chacun. Les responsables, enseignants et membres de la vie scolaire sont disponibles et soucieux de transmettre d'une même voix les valeurs de l'établissement. Ils ont conscience de l'importance des projets et des décloisonnements et les mettent en pratique grâce à l'encouragement de la collégialité et de la collaboration entre les acteurs éducatifs. Cependant, le climat scolaire est partiellement tendu par une gestion autoritaire qui infantilise jusqu'aux parents.

De B3, nous avons déjà une idée bien précise, grâce à ses élèves, à son chef d'établissement et aux intervenants qui se sont exprimés dans le chapitre 11. Précisons davantage encore les contours de cette institution. Par la restructuration et la sommation des points de vue partiels de ses acteurs éducatifs, nous obtenons une vue d'ensemble de l'essentiel. La silhouette qui en résulte est entièrement dessinée par ces derniers et non par les représentations de la chercheuse. La caractéristique principale de B3, citée comme priorité par ses acteurs éducatifs, est l'inclusion et l'individualisation des réponses aux besoins, avec une grande bienveillance vis-à-vis des familles (38% des items). La transmission des valeurs chrétiennes, une grande solidarité entre les élèves et l'accent sur le développement personnel, sur la confiance en soi et sur la créativité sont au centre des préoccupations (30%). Le tout est pratiqué par une direction jugée solide, dirigée par un prêtre, dans un climat de bonne entente entre les différentes entités du collège, avec un encouragement à la formation continue, en vue de préparer le double bac (14%). Le public accueilli est décrit comme mixte socialement et multiconfessionnel, reçu dans des classes à effectifs élevés (5%) et une enseignante le trouve « *pas bien étudié* ». Le collège apparaît également caractérisé par un très fort sentiment d'appartenance des responsables scolaires, quel que soit leur poste : secrétaire, assistante sociale, aumôniers, enseignants, direction, responsable des loisirs, responsable des relations avec l'AEFE etc. Comme à B1, B4 et B6, les extrants positifs s'investissent d'une manière ou d'une autre au profit de leur institution, lui procurant aussi des intrants sur lesquels elle peut compter (et il en est de même à B2). Toute l'équipe éducative participe à la vie de l'établissement et aux activités qui s'y pratiquent. Cette cohérence est facilitatrice du développement personnel tant chez les élèves que chez les encadrants. Un jeune enseignant fait part des échanges amicaux, de l'entente et des sorties organisées entre collègues,

abstraction faite de leur âge. Le climat scolaire entre les adultes est globalement très sain, en dépit de certaines rivalités. Tous se côtoient pour créer une atmosphère conviviale dans le sein de l'établissement. Une autre caractéristique du collège est la compassion et la solidarité des collégiens envers les enfants à besoins spécifiques et le désir d'inculquer aux jeunes, en plus des notions académiques, des valeurs, notamment par le développement spirituel, en leur donnant la possibilité de vivre leur chrétienté. Le ChE a d'ailleurs tenu à nous faire rencontrer le responsable de l'aumônerie pour un entretien qui s'est avéré fructueux. À B3, d'après les représentations d'enquêtés par questionnaires, chaque élève est connu et reconnu avec ses spécificités et ses besoins ; il est accompagné selon ses capacités, sur la voie du progrès et des évaluations adaptées et personnalisées sont assurées pour les élèves « à problèmes ». Les liens se tissent naturellement entre les acteurs éducatifs et les élèves ; la prise en charge individualisée des élèves et la recherche de solutions efficaces à chaque problème se trouve facilitée par un bon partenariat entre les membres de la communauté éducative et une communication fluide entre les parents et la direction. Ici, l'inclusion, quand elle est possible, se fait non comme à B4 mais dans des classes ordinaires. Les entretiens et questionnaires n'ont pas permis de déceler les facteurs des difficultés relationnelles avec la direction qui ont valu 11 points / 40 à cet aspect, dans le tableau 26 (p.335). Nous supposons, d'après ce que nous avons observé et écouté, qu'elles sont plutôt en lien avec le nombre d'effectifs de plus en plus grand qui rend de plus en plus difficiles les conditions de travail.

Comment les responsables scolaires décrivent-ils l'encadrement des collégiens de B3 ? Nous allons, cette fois encore, scruter les moyens mis en œuvre pour aider au développement personnel et à la réussite scolaire par l'intermédiaire des représentations des acteurs éducatifs. Pour le suivi des élèves, des réunions périodiques ont lieu, dès le début de l'année, et les conseils de classe se tiennent en présence des éducatrices, des responsables de cycles et des spécialistes, (psychologue, psychomotricienne) (CoE.B3). Un dossier individuel est créé, dès l'inscription, pour chaque élève, et toutes les données y sont préservées : historique médical, familial, personnel, bilans, etc. La responsable de cycle qui centralise les informations (CoE.B3), se réunit avec l'équipe pédagogique et l'équipe des spécialistes, pour trouver les stratégies à adopter avec tel ou tel enfant. Elle transmet, ensuite, les informations aux parents. De la sorte, l'équipe et la responsable assurent, ensemble, le « *follow up* » [un suivi] (CoE.B3). La coordination se fait aussi par l'intermédiaire des coordinateurs de matières, en lien direct avec les enseignants, les responsables de cycle et la direction (CoE.B3), c'est un travail d'équipe constant avec les différentes instances (CoE.B3). La supériorité hiérarchique n'est pas mise en avant comme à B4 ou B1, au contraire, les coordinatrices insistent sur l'échange et le partage. Trois CoE.B3 ne savent pas décrire la prise en charge d'un élève en difficulté (signe d'un désengagement de leur part ?) mais deux ont une idée très précise de son déroulement : l'éducatrice remet une fiche de signalement à la responsable du cycle où elle précise le type

de difficulté rencontrée, avec les stratégies qu'elle a essayé de mettre en place. La responsable de cycle transmet cette fiche à la psychologue qui, à son tour, rentre observer l'élève en classe. Une réunion entre psychologue + responsable + éducatrice se fait pour décider du bilan à effectuer en externe puis une réunion avec les parents a lieu pour leur transmettre et leur expliquer les données. Le bilan est remis à la psychologue qui explique le cas et les recommandations aux éducateurs. Puis un *follow up* se déroule avec les spécialistes en externe. Une COE.B3 au rôle central dans l'orientation et le développement personnel des élèves nous donne son point de vue : « *Je ne peux rien faire toute seule. Pour moi c'est un travail d'équipe. Donc je suis en contact presque quotidien avec la responsable de cycle, les professeurs, les animateurs. Parfois j'ai recours aux animateurs qui sont sur la cour, qui voient des choses que le professeur ne peut pas voir en classe et n'oubliez pas que je rentre en classe donc j'ai aussi le feedback des élèves entre eux.* » Cette responsable, avant d'effectuer une formation universitaire spécifique, était enseignante. Et le problème de la prise en charge des élèves était LA question qui lui donnait le plus d'insatisfactions et de frustrations. Après en avoir discuté avec le ChE, son poste a été créé pour améliorer les choses et les exemples qu'elle donne de ses accomplissements sont très précis. En portant un regard individuel et global sur un collégien dont elle l'exemple, elle se rend compte que ses capacités ne sont pas concrétisées par les notes et qu'il faut l'encourager dans ses ambitieux rêves d'avenir. Voilà un autre exemple de création de poste, en concertation avec la direction : « *C'est ça le service que le Supérieur donc... c'était à travers lui que j'ai pu...* » (CoE.B3). C'est ainsi que nous devons procéder pour le dispositif de synthèse. En fait, à B3, la collégialité se manifeste le plus complètement par l'intermédiaire des projets relatifs aux thèmes de l'année, ce qui est déjà un pas en avant. (Le focus groupe nous a appris que le thème de l'année en cours est la citoyenneté, avec toutes les valeurs de solidarité et d'entraide qu'elle véhicule.) Le travail en équipe qui se rapporte à la prise en charge des difficultés scolaires, bien que présent, demeure imparfait et une de ses entraves est le manque de temps et le surmenage des enseignants. En effet, un des problèmes principaux qui reviennent, finalement, dans le fonctionnement des collèges, en plus d'attitudes inadaptées de certains acteurs éducatifs, c'est celui du surnombre d'élèves et de l'épuisement de leurs encadrants. Écoutons ce qui suit.

Bémol ou point fort, comme à B4, les difficultés scolaires corrélées à l'inclusion sont celles qui sont le plus prises en considération : « *Je vous donne aussi mon expérience. Moi, j'ai un enfant dyslexique que le collège lui a beaucoup donné [sic]. Ils l'ont vraiment aidé beaucoup [...] Il y a beaucoup d'attention envers ces enfants de la part des éducatrices* » (CoE.B3). « *Qu'est-ce que vous appelez éducatrice ?* » avons-nous demandé à cette enquêtée. « *Les professeurs, les surveillantes, l'infirmière et tout le monde. Tout le personnel.* » Nous retrouvons le rôle d'un établissement scolaire dédié aussi bien à l'éducation qu'à l'instruction, tel qu'il se conçoit au pays du Cèdre et les conceptions des enseignants sont

en adéquation avec leur rôles d'éducateurs. Ce qui a beaucoup compté pour cet enfant, c'est qu'il n'était pas étiqueté. « *Un petit regard, une petite évaluation un peu adaptée pour son... Ils prenaient le temps, malgré la tension* » (CoE.B3 et Par.B3.). Avec des effectifs à 30 ou même à 25, ce qui est très élevé vu l'inclusion, ajoute cette maman, « *un regard spécifique c'est beaucoup. Quand même, elles le faisaient.* » Comme souvent, au fil de l'entretien, lorsque la confiance s'installe, les confidences les plus authentiques fusent, presque malgré soi. Ainsi, l'interviewée révèle que parfois, le suivi n'est pas tel qu'on le désire. En cela, ses propos rejoignent ceux de la responsable du département d'inclusion. D'ailleurs, nous avons bien en tête les témoignages déchirants de plus d'un élève de B3. Pour cette CoE.B3, il faudrait dégager du temps de repos pour les éducatrices pour qu'elles puissent se reposer, prendre le temps de discuter avec les élèves et faire le suivi aussi bien qu'elles le conçoivent : « *Pendant les récréations, parfois l'éducatrice n'a que les deux demi-heures pour se reposer, pour manger, pour passer aux toilettes, pour les besoins vraiment fondamentaux ! Elle n'arrive pas à faire tous les suivis qu'elle aimerait faire* » (CoE.B3 et Par.B3). Vu le stress ambiant, elle estime à 75% le nombre d'élèves qui vont à l'infirmerie, juste pour se détendre. Il ne nous est pas possible d'oublier les témoignages d'élèves de B3 dans lesquels ils détaillent, par écrit, sur plusieurs lignes, leur état de stress et de surmenage. Indépendamment de l'inclusion, la responsable de cycle nous donne son point de vue sur la remédiation et ses propos portent à réfléchir : elle relate une étude qui a été faite l'année précédente, suite aux lacunes révélées par un examen de maths, pour comprendre les facteurs de l'échec scolaire dans cette matière. Il en a résulté une répartition des élèves en trois groupes. Dans le premier, se sont retrouvés les élèves venus de l'établissement voisin qui a fermé ses portes et dont les lacunes étaient abyssales (les élèves nous en ont parlé dans le chapitre 6). Dans le second, les élèves avaient des lacunes minimales. Dans le troisième, ont été placés « les paresseux ». Les remédiations ont été organisées en fonction de cette répartition. On peut s'étonner d'une telle catégorisation, extrêmement néfaste en plus d'être arbitraire, malgré les bonnes intentions. Ceci, sans compter que le qualificatif de paresseux est assimilable à une prophétie négative auto-réalisatrice. En conclusion, à B3, solidarité entre les collégiens, efforts dans le sens de la démocratie et entraide entre les adultes (en dépit de rivalités), s'associent à de la bienveillance et à des efforts d'accompagnement de tous les élèves, à toutes les échelles. Une création de poste a été autorisée, suite à la mise en évidence d'un besoin spécifique, celui de considérer les élèves dans leur globalité. Le nouveau poste apporte une complémentarité qui accroît le développement personnel et par suite, la réussite scolaire. Pourtant, il y a encore à progresser, que ce soit au niveau des effectifs trop élevés, des mentalités ou des comportements, sans compter une action à réaliser pour réduire un niveau de stress qui semble, parfois, insoutenable.

À présent que nous approchons de la fin du classement, nous allons effectuer, pour B5, quelques va-et-vient entre les représentations des adultes et celles des adolescents, afin de mettre en valeur à la fois la

similitude des questions que nous avons posées à tous les membres de la communauté éducative et l'assez forte concordance des réponses apportées. Nous allons également rencontrer une enseignante qui souhaite un synthétiseur éducatif, sans savoir le nommer. Sans surprise, dans cette institution, en même temps qu'une priorité accordée à la prise en charge des élèves dans leur globalité, visant à la fois l'excellence et le développement personnel, l'accent est mis sur le respect, la discipline et tout ce qui a trait à l'éducation, considéré, par les acteurs éducatifs, indissociable de la transmission du savoir (38% des items des adultes encadrants).. Cet aspect disciplinaire prioritaire est conforme à ce que nous avons ressenti du rôle de la vie scolaire et de soumission à l'autorité légale de la part des élèves. D'autre part, les effectifs globaux plutôt peu nombreux, selon les représentations des responsables scolaires, et les relations interpersonnelles renforcées, permettent une individualisation des réponses aux besoins dans un cadre familial (38% des items des adultes encadrants). Sur le premier point, les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} dont le nombre avoisine les 32 par classe, considéraient les effectifs importants et ceux de 4^{ème} 3^{ème} où ils n'étaient que 25, trouvaient que leur nombre était raisonnable, ce qui portait la moyenne à 54%. Quant à l'esprit de famille, il avait été évoqué dans le focus groupe : environ 75% des élèves sentent que les adultes de l'établissement, de manière collégiale, sont au service de leur réussite et de leur développement personnel et qu'ils peuvent se confier à eux en cas de problème personnel. L'organisation de l'établissement est ressentie solide, avec un recours à la formation continue et le remaniement du projet d'établissement tous les trois ans dans 10% des items des adultes encadrants. Le critère organisationnel qui assure une réussite scolaire conjointe au développement personnel des élèves obtient 217 points dans le tableau 27 des représentations des parents (p.341), à comparer avec 156 points pour B1 et 239 pour B2, plaçant B5 en deuxième position. De même, à 81.9%, les élèves avaient plébiscité l'organisation de leur collège et sa capacité à les faire progresser.

Nous ne revenons pas sur l'organisation de cette institution, prévue pour être en tout point semblable à celle B6, dans sa forme, à l'exclusion de certains services qui ne sont assurés que dans l'établissement de tutelle : « *On n'a pas un responsable d'orientation. Le tuteur, le responsable de cycle, la psychologue sont à l'écoute et peuvent orienter* » [et de même, pour le service social] (Dir.B5). L'environnement spatial n'est pas non plus le même, B5 étant situé en ville et B6 dans un cadre bucolique, ce qui n'est pas sans conséquence sur les activités et les locaux à disposition des adultes et des plus jeunes. Toutefois, bien que partageant une partie de sa direction avec B6, B5 bénéficie de la présence d'une psychologue à plein temps (que 11.7% des élèves ont considérée comme responsable de la vie scolaire) et d'un service d'aumônerie dont les collégiens nous ont montré l'importance dans leur encadrement. Le service d'intendance décharge la direction qui le supervise, d'une part du suivi de ce pan matériel. Le CPE de P1 aurait gagné à être ainsi secondé. La suite du paragraphe est volontairement rédigée sur la base des réponses des collégiens, croisées, au fur et à mesure, avec celles des adultes. À B5, côté aide au

développement personnel, la plupart des enseignants se montrent plutôt à l'écoute, dans une attitude d'éducateurs (53.7% des items des élèves), prennent du temps pour aider eux-mêmes un élève qui pose problème à améliorer son comportement (51.9% des items des élèves) et ne sont pas globalement craints en cas de mauvaises notes (seuls 37.4% des collégiens sont dans ce cas). « *Pour moi, accompagner l'élève pour évoluer dans sa maturité scolaire, indépendamment du savoir, est très importante* » (EN.B5). Ce point de vue est représentatif de la pensée du plus grand nombre. Même s'il leur arrive d'avoir des attitudes ou de prononcer des mots qui font perdre confiance en soi aux élèves (48.5% des élèves sont de cette opinion mais ils précisent que c'est le cas de très peu d'enseignants), les professeurs remarquent les progrès et le disent, ce qui donne confiance en soi à 65.9% des élèves. Quant à la réussite scolaire, elle est favorisée non seulement par le comportement du dispositif de surveillance et d'encadrement qui éduque les élèves, veillant à ce que leur attitude soit favorable aux apprentissages, mais aussi par les enseignants qui expliquent clairement et les aident à très bien comprendre (71.9% des items d'élèves). Cela n'empêche pas des collégiens de trouver qu'ils ont tendance à aller trop vite, parce qu'ils ont un programme à finir (50.4% des items d'élèves). Une enseignante au profil atypique qui a débuté sa carrière dans la gestion bancaire, l'a poursuivie dans la gestion scolaire en tant que responsable de cycle avant de se convertir en enseignante et d'étudier la littérature (encore un profil atypique, force de proposition), analyse la situation et fait la part des choses : la volonté de venir en aide est réelle, mais d'une part l'équipe n'est pas formée et d'autre part, elle manque de disponibilité.

« L'idée existe, Les intentions sont là. Sur le terrain, on essaie. On essaie. Mais, l'équipe qui essaie n'est pas une équipe [...] formée à 100%. Évidemment, il y a la psychologue. En classe, on s'en charge personnellement. Mais on est seul. [...] On a une aide extraordinaire de la part de la directrice [...]. Des fois, les parents rentrent en jeu. Des fois, ils sont incapables. Des fois, ils refusent. [...] Toute l'équipe veut travailler : le prof, la directrice, la psychologue et l'animateur, mais ce sont des gens qui font les autres travaux [sic] en même temps. »

Ce qui manque ? Où est le frein ? Eh bien, une fois de plus, c'est un synthétiseur éducatif. La description de son profil et de son rôle par l'enseignante qui n'arrive pas à lui trouver de titre sont tellement proches de nos préconisations que nous allons prendre le temps de les détailler :

« Une personne spécialisée pour guider le travail. Une personne, si vous voulez, qui n'a pas un diplôme spécifique mais une personne qui... qui est polyvalente, qui réfléchit un peu, qui connaît un peu de psychologie par-ci, un peu de pédagogie par-là, qui a beaucoup de bon sens et de logique, parce que c'est une personne qui va créer une ambiance pour ces élèves qui ont besoin d'aide et qui va les guider, qui va faire le chemin avec eux et qui va être un peu plus proche qu'un prof en classe. [...] Attention, elle ne peut pas travailler seule. [...] Mais elle fera par exemple ce que le prof ne pourra pas faire, ne pourra pas laisser les autres pour faire avec lui. Et l'élève reste en classe. [...] A certains moments, en dehors de la classe. Parce qu'il faut qu'elle lui apprenne à schématiser certaines synthèses qu'il n'arrive pas à gérer. Ça dépend des difficultés de chaque élève. [...] Comment lui donner un nom ? Je ne sais pas... »

L'enseignante qui a occupé, pendant cinq ans, un poste de professeur polyvalent, dans un établissement homologué d'un autre pays, affirme avec assurance : « *C'est le transversal qui vient en numéro 1, ensuite la transmission du savoir. [...] Plus on est compétent en transversal, plus le savoir est facile pour l'enfant* » (En.B5). Elle rappelle qu'on dit souvent que l'élève ne sait rien investir. Or, c'est dans le transversal, dans l'élaboration d'un projet qu'il va apprendre à le faire. Ainsi, à B5 qui se rapproche de l'idéaltype du dispositif de synthèse, on tente le décloisonnement, même s'il est encore à un stade embryonnaire. Par exemple, une période a été triplée : un tiers de la classe fait du français sous forme de projet, le deuxième tiers fait du théâtre et le troisième tiers de l'art plastique, sur un même thème « dire l'amour ». Toutefois, « *ils ne sont pas encore parvenus [...] à faire une seule sortie. Donc, il y aura trois sorties différentes* » (En.B5). Pour finir, le système de remédiation proposé par le collège semble être convenable pour 67.4% des élèves même si peu d'entre eux ont eu recours à des cours de remédiation proposés par le collège (27.8%) ou à des cours particuliers. 17% des items des adultes lui ont été consacrés en tant qu'objectif prioritaire à B5. Un des facteurs de la relative désaffection nous avait été révélé par la directrice comme étant un problème de transports, les modules étant proposés le samedi ou en semaine après les cours. Cependant, un autre facteur peut être un déficit éventuel de formation des enseignants qui en ont la responsabilité.

B5 ne fonctionne pas dans le même état d'esprit que B6 et des familles font le choix d'y scolariser leurs enfants plutôt qu'à B6, pour les protéger d'un esprit de compétition intense qui en écrase plus d'un. Son ambition est de satisfaire le plus grand nombre, dans une ambiance de discipline, de respect et de recherche d'excellence. Des efforts de décloisonnement et d'individualisation des réponses aux besoins des élèves, certes encore maladroits, sont accomplis dans un climat scolaire apaisé. Et même si des enseignants assurent qu'il est plus difficile de travailler dans de petites structures que dans les plus grandes parce que « tout se sait » ou que certains d'entre eux contribuent, par des attitudes non adéquates à diminuer le développement personnel des élèves, ces cas demeurent plutôt minoritaires. De son côté, la vie scolaire cherche à encadrer et à éduquer, malgré des excès possibles d'intransigeance et de sévérité. B5 est globalement positionné en deuxième place, par les élèves, pour sa capacité à les aider dans leur développement personnel et leur réussite scolaire. C'est pourquoi, par sa recherche d'équilibre entre l'excellence et l'adaptation à son public, B5 nous semble pouvoir être placé à cette position de relative proximité par rapport à l'idéaltype du dispositif de synthèse. Celui-ci se fera un point d'honneur de rapprocher les dispositifs éducatif et académique.

12.1.3 Un établissement dont le fonctionnement se rapproche de celui de l'idéaltype

Nous avons ébauché la silhouette de B2, lors du focus groupe et rendu compte, à ce moment, de notre observation directe (chap.7). Puis, nous avons complété le croquis, dans les sections suivantes, au fur

et à mesure de l'intervention des parties prenantes. Nous savons que cette institution était pressentie, à la fin de l'enquête consacrée aux élèves, pour être celle qui se rapproche le plus de l'idéaltype du dispositif de synthèse car c'était celle qui, selon leurs représentations, leur assurait le maximum de réussite scolaire conjointe au développement personnel. Il nous faut, à présent, mettre la touche finale à sa présentation du point de vue des adultes, pour conforter sa position privilégiée, par rapport à l'idéaltype. Pour cela, nous allons avoir recours d'abord aux questionnaires pour voir quelles spécificités ils lui attribuent. Puis, les entretiens nous feront connaître leur vision de son fonctionnement interne. De l'avis de son personnel encadrant, B2 a pour caractéristiques principales un public de classe sociale élevée, francophone, très éveillé et demandeur de savoir, ce qui favorise la formation du cœur et de l'esprit : en somme, la formation de l'honnête homme, avec un travail sur un projet de réussite pour chaque élève et un accent sur la culture générale (8% des items des acteurs éducatifs sur les spécificités). Le fait d'être face à un public demandeur de savoir et de culture mérite, d'après nous, d'être signalé. Certes, dans la totalité de notre panel, les collégiens ayant spécifié la culture parmi les items attendus de la part de leurs enseignants étaient peu nombreux, mais le fait qu'ils y aient pensé d'eux-mêmes, à cet âge « ingrat », à travers une question ouverte, signifie son importance primordiale à leurs yeux. D'autre part, pour être précis, rappelons que des collégiens venant d'autres milieux que le supérieur sont scolarisés à B2, même si ce dernier reste largement majoritaire.

Persévérons dans le dépouillement des questionnaires des adultes, dans le strict respect de leurs témoignages. Les classes à petits effectifs donnent la latitude de pratiquer une meilleure gestion et d'aller plus loin, sans se préoccuper de la discipline. Elles permettent d'accéder à approche différente, d'avancer rapidement dans les cours, en même temps que d'accomplir un suivi individualisé auprès des élèves en difficulté. Du fait d'une connaissance rendue possible des points faibles et des points forts de chaque élève, le travail en devient plus fructueux ; il en résulte une excellence à tous les niveaux (43% des items des acteurs éducatifs). Un professeur d'éducation physique nous informe qu'à B2, l'excellence se vérifie même en sport, grâce aux petits effectifs : la moyenne des élèves de ce collège, au baccalauréat, est de 15.5 tandis qu'en France, la moyenne générale du contrôle continu de cette matière est de 14. Avec des groupes de 8 à 15 élèves, les cours de sport s'apparentent à des leçons particulières : « *Or, la majorité des écoles au Liban ont entre 35 et 40 élèves par classe. Ça c'est le côté qualité pas quantité tu vois ? Quand il y a une grande quantité d'élèves, tu ne peux pas faire un bon travail comme chez nous où il y a peu d'élèves* » (En.B2). Ainsi, la centration à la fois orientée sur l'excellence scolaire et le développement personnel (en particulier la confiance en soi) est d'autant plus aisée à réaliser que les effectifs sont très réduits (18% des items des acteurs éducatifs interrogés par questionnaires). Notons que B2 est le seul établissement visité à conserver des effectifs raisonnables dans les classes dites régulières : le conseil d'administration qui le gère

considère que le bien-être des jeunes et la qualité de leur vie scolaire nécessite un plafonnement des effectifs. Sur un autre plan, dans ce collège, selon les représentations de ses responsables, le niveau hiérarchique est abaissé le plus possible entre les collégiens et la direction, sans toutefois disparaître, car la hiérarchie a son sens et son utilité. L'objectif fondamental est la réussite de l'élève, tant sur le plan académique (scolaire et universitaire, donc professionnel) que sur le plan humain : confiance en soi, épanouissement. À l'image de la grande majorité des enseignants de cette institution, un professeur se présente avant tout en éducateur, avec un rôle de guide : « *Du point de vue éducateur, j'essaie d'être une personne modèle, par exemple du point de vue comportement, du point de vue forme etc. pour donner aux élèves un modèle d'une personne respectée, c'est tout. J'essaie de ne pas crier, de ne pas faire sortir des élèves dehors, d'être gentil, en même temps d'être sévère* » (En.B2). En conséquence, d'après les propos des responsables scolaires enquêtés, une fois cet objectif cerné et les modalités de l'atteinte des objectifs comprises et mises en place, (remédiation, orientation pertinente, encadrement académique et humain), la relation éducateurs / élèves s'établit clairement. Toujours d'après les responsables enquêtés, le climat scolaire se caractérise, à B2, par des conditions très saines, aussi bien pour le personnel que pour les élèves qui bénéficient d'une réelle qualité d'écoute et d'une prise en compte de leurs opinions. Les collégiens et leurs parents comprennent que l'équipe encadrante est mobilisée en vue de la réussite des élèves. Cette assurance développe leur confiance en soi et en l'établissement (26% des items des acteurs éducatifs). Ainsi, d'après les adultes de sa communauté éducative, depuis la chef d'établissement et le personnel de direction jusqu'aux enseignants, aux membres de la vie scolaire, à l'ensemble des autres personnels encadrants et aux parents, les priorités de B2, tout en tendant vers l'excellence et en l'atteignant, ne sacrifient pas le développement personnel au profit de la réussite scolaire, pas plus qu'elles ne laissent sur le côté de la route une partie de sa population, pour en amener une autre le plus haut possible. C'est en cela que cette institution est remarquable.

Développons ces principes, en prenant appui sur les entretiens. Comment s'organise la vie scolaire à B2 ? Nous prenons délibérément cette expression non pas dans l'optique d'un dispositif mais dans son sens premier. À B2, tout tourne autour du développement personnel et de la conception du collège comme lieu de vie. C'est le directeur adjoint, le fameux « chef Jean » qui nous fait découvrir l'origine de cette politique. Au début des années 2000, l'institution a fait l'objet d'un audit auprès des élèves, des parents et de la direction, commandé par le conseil d'administration. Or, au sortir de la guerre, (et nous l'avons indiqué dès l'introduction), les écoles étaient encore toutes centrées sur la survie et le maintien d'un certain niveau, pour préserver les chances d'études supérieures. Par la suite, les jeunes exprimaient d'autres attentes, notamment en termes de développement personnel. Et comme notre interviewé était en charge, en tant que médecin, d'un programme d'éducation à la santé, lui a été confié un

rôle de direction afin, justement, qu'il œuvre à la transformation du collège en un lieu de vie. Donnons quelques illustrations du climat démocratique et bienveillant et de la collégialité qui règnent dans cette structure où le volet éducatif est parvenu, grâce aux efforts de la direction, à ne pas être réservé à une entité déterminée. Dans ce but, continuons à faire ressortir, sous l'angle de vue des acteurs éducatifs, les ingrédients de la synthèse éducative constatés à B2 : démocratie, collaboration des dispositifs éducatif et d'enseignement, collégialité importante, décloisonnement, communication efficace, individualisation des réponses aux besoins... En premier lieu, dans l'ensemble des entretiens de ce collège, ont été comptées 31 occurrences des termes mission ou missionnement. De plus, 17 occurrences significatives de l'adjectif « particulier » qualifient le relationnel qui y a cours : « [l'ambiance ici est] *très particulière. Qu'on ne retrouve pas ailleurs. On appellerait ça ailleurs une culture d'entreprise* (CoE.B2) confie cet administratif français, venu à B2 avec beaucoup de méfiance, assurer un remplacement, pour quelques mois, et qui s'y trouve encore depuis des années. Craignant de baigner dans un climat insupportable, avec des élèves privilégiés, conduits aux fêtes de fin d'année du collège dans des voitures de luxe avec chauffeur, (et « *ce n'est pas ce que je préfère* »), l'administratif avoue qu'en arrivant, il éprouvait de l'appréhension uniquement envers les enfants et non pas les enseignants. Or, il les a trouvés adorables, selon ses propres termes, « *sauf quelques emmerdeurs comme d'habitude, trois. Des enfants gentils, polis plus ou moins selon les âges, amicaux. Je ne dis pas travailleurs, parce ce qu'ils sont comme les autres malheureusement* » (CoE.B2). C'est cet enquêté qui nous avait précisé travailler porte ouverte, dans une optique d'accueil. En fait, il existe, d'après lui, « *une vision très particulière des rapports humains, cette culture particulière entre les individus adultes et les enfants ; elle est construite autour... Et c'est une réalité vous savez, ce n'est pas un slogan d'hommes politiques, autour du dialogue, mais un vrai dialogue. C'est-à-dire que il se passe ici dans cette école, des choses qui ne se passent pas ailleurs.* » (CoE.B2). Notre interlocuteur décrit la façon dont, en permanence, les collégiens et leurs délégués discutent avec lui. Neuf fois sur dix, il leur donne tort dans leurs revendications (déplacer ou supprimer un examen...) mais une fois sur dix, il leur donne raison. « *Et ça, ça crée un lien très particulier parce que il ne s'agit pas seulement de recevoir les enfants, il n'y a rien de plus facile, d'être gentil "habibi [mon chéri], vas-y je t'écoute" mais je suis désolé je ne peux pas faire ce que tu veux, ça ne marche pas ça* » (CoE.B2).

Plusieurs autres acteurs éducatifs n'hésitent pas à affirmer que le mode de fonctionnement de cet établissement n'a pas son pareil au Liban. Un jeune professeur passionné qui déclare haut et fort « adorer » son métier et qui, en 11 ans d'enseignement a exercé dans huit établissements (dans plusieurs concomitamment, à chaque fois), fait partie des inconditionnels de B2 : « *Je crois que nous sommes un collège qui est un peu original. [...] J'ai tout fait si tu veux, [comme types d'établissements : laïcs, gérés par des Pères, gérés par des Sœurs]. C'est un collège qui est vraiment original. Original. De quel point de*

vue ? *La façon avec laquelle tu communique avec les élèves, avec les responsables* » (En.B2). Dans un état d'esprit général bienveillant, liberté est laissée à chacun de gérer sa classe, sans qu'il y ait d'autre instruction et règlement que la bienveillance et la sévérité juste : chacun crée sa relation avec l'élève. Pour lui, contrairement à ce qu'imaginent certains enseignants qui trouvent les collégiens de B2 pas faciles à gérer, ceux-ci sont, au contraire, « *très facilement gérables, mais il faut que tu trouves la façon avec laquelle tu communique avec eux.* » Et ce jeune homme ajoute avec beaucoup de sincérité et en ayant recours au pléonasmе : « *Je ne sais pas si c'est parce que c'est le métier que j'ai choisi par amour. Je l'adore beaucoup* » (En.B2). Un autre professeur, un peu plus âgé, emploie quasiment les mêmes termes :

« Je pense qu'il y a un esprit assez particulier dans cette école. Déjà, au niveau de la direction, je pense qu'il y a une direction très particulière. On a une façon de gérer les choses qui est très différente. D'un côté, on a la figure autoritaire pour les élèves qui est représentée par Madame G. [la directrice], et en même temps, J. qui est un directeur en fin de compte mais que les enfants ne perçoivent pas comme directeur mais plutôt en tant que grand frère, cousin, ami, père, je pense que c'est une très bonne combinaison » (En.B2).

Et de fait, si l'on relit la façon dont les membres de la direction envisagent leur métier, on se rend compte de l'ampleur de leur investissement direct auprès des collégiens (chap.11). Cet enseignant évoque une certaine qualité de travail qu'il ne pense pas exister ailleurs. Il compare, pour les opposer, la situation de B2 à celle de B6 où, on l'a évoqué, des débordements de plus en plus violents ont lieu, chaque année, juste avant le bac, « *tant les élèves sont sanctionnés, sanctionnés, sanctionnés, étouffés, étouffés, étouffés, étouffés pendant 15 ans. On sent que cela va éclater quelque part, que ça va exploser. Ici c'est plus cool, c'est plus cool* », ce qui n'empêche ni le respect, ni que le programme soit fait et bien fait : « *Ce n'est pas mal vu de rester avec eux pendant la récré, de discuter avec eux. Donc il y a une relation assez particulière, ici. Il y a le respect quand même mais aussi beaucoup d'amour je pense. Et c'est essentiel* » (En.B2). Pour lui aussi, ce n'est pas parce que les professeurs ne sont pas surveillés, qu'ils travaillent moins, bien au contraire : « *Ce n'est pas parce que je suis employé dans cette école, mais honnêtement, je vois une qualité de travail dans cette école qui n'existe pas ailleurs. Un suivi qui n'existe pas ailleurs* » (En.B2). Dans cet établissement laïc, une enseignante fait même référence à l'Évangile selon Saint Matthieu pour formuler sa perception de son métier : « *J'avais faim et tu m'as nourri, j'étais étranger et tu m'as accueilli.* [Et elle rajoute, à la fin de son questionnaire] : « *Étant une chrétienne engagée, le Fils de l'Homme me dira au Jugement dernier : "J'étais un enfant et tu m'as éduqué." Mon travail est une mission, une vocation.* » Cette mère de famille, la cinquantaine, enseignante depuis un quart de siècle, accorde toute leur importance aux sanctions positives. Elle explique privilégier l'humain, ce qui fait d'autant mieux avancer le programme. Une autre enseignante, âgée de 37 ans, célibataire sans enfant, n'hésite pas à traiter les élèves comme s'ils étaient ses propres enfants et à se comparer elle-même à une grande sœur et certaines fois à une amie ou une mère. Nous avons pu nous rendre compte de ses talents de

pédagogue et d'éducatrice lors du focus groupe. Pour elle, « *L'enseignement, c'est très beau, c'est dans le sang. Ce n'est pas n'importe qui peut enseigner. [...] Il faut être plus qu'un prof. [...] De plus, il faut aussi savoir] être souple et stricte à la fois dans certaines circonstances, pour être acceptée, parce qu'on doit passer 9 mois avec eux.* » Deux enquêtées font spécifiquement référence à l'urgence permanente, en 3^{ème}, au programme à finir mais qui doit, quoiqu'il arrive, toujours passer après l'humain : [En troisième], « *on n'a pas une minute pour respirer. On n'a pas le temps de se demander ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, est-ce qu'ils s'ennuient, est-ce qu'ils ne s'ennuient pas. Il y a un programme et il faut finir ce programme parce qu'il y a à la fin de l'année, un examen officiel [le brevet libanais]. Et avec ça, j'essaie autant que possible de les motiver, de leur faire aimer la matière et qu'ils aient envie de le faire* » (En.B2).

Toujours à propos de la gestion de classe, un professeur très expérimenté dont nous avons également décrit le cours structuré et porteur auquel il nous avait conviée (chap.7), déclare ne pas avoir de méthode précise d'enseignement et s'adapter au cas par cas : « *Tout dépend des élèves. Parce que ça fait 40 ans que j'enseigne, et je ne peux pas donner une méthode que je peux appliquer pour tout le monde. Tout dépend de la classe* » (En.B2). Et il détaille la façon dont il s'y prend, selon que la classe est brillante, de niveau moyen ou plus faible, selon qu'elle suit uniquement l'un des deux programmes français ou libanais ou les deux programmes. Néanmoins, contrairement à ses collègues, il n'approuve pas spécialement une harmonisation qu'il juge excessive : « *Ici, on guide les élèves. On leur donne des fiches, ils sont guidés par les fiches d'abord, dans les cinq classes de troisième, on fait le même travail ; tout le monde fait les mêmes exercices, la même méthode, le même contrôle, les mêmes tests etc., donc on n'a pas la liberté ici* » (En.B2). Des parents avaient également exprimé des réserves face à un encadrement qui risque, selon eux, à tort ou à raison, de déresponsabiliser les enfants. Il nous faut, en tout cas, veiller, dans la synthèse éducative, à ne pas tomber dans le risque de l'assistanat et au contraire, armer les élèves pour les rendre autonomes et indépendants. Pour ce professeur au franc-parler, l'enfermement des élèves à l'école est nuisible à leur développement. Il faudrait les sortir une fois par mois pour être en contact avec la vie, que ce soit à l'hôpital, à la caserne ou dans une prison ou ailleurs. Des élèves et des parents avaient exprimé un souhait dans ce sens. Il ajoute que la question des salaires des enseignants pose problème. Donc si on veut les rendre disponibles, en dehors des heures de cours, il faut leur libérer du temps et payer les heures qu'ils passent au collège. Pour lui, il est difficile de demander à un prof de maths de participer à la vie scolaire, surtout s'il est novice, parce qu'il ne saurait pas comment les élèves vont se comporter : « *Ça demande de l'expérience. Ça demande minimum 20 ans d'enseignement* » (En.B2). À son avis, le programme français, c'est « de pire en pire », il se vide de son contenu, et dans quatre ans, comme d'habitude, ils vont revenir sur la dernière réforme. Le professeur conclut, sur un ton provocateur : « *Parce que moi, personnellement, j'attaque* » (sourire et geste d'attaque à l'appui). Pour finir, ajoutons qu'une

coordinatrice de maths est la seule à rester sur ses gardes tout au long de l'entrevue. En classe, elle distingue trois catégories d'élèves : ceux qui comprennent vite et seuls, ceux qui ont besoin d'une présence permanente de l'enseignant et ceux avec qui il faut travailler plus ou moins individuellement. Or, son exposé de la façon dont elle est venue en aide à un élève en difficulté, face au théorème de Thalès, laisse songeur, alors que l'enquête se déroule au mois d'avril : « *Cet élève qui a les plus basses notes en maths, ça fait six mois que je l'ai, hier j'ai réalisé que c'est quelqu'un qui peut comprendre, juste quand on lui présente la chose d'une autre façon. Il avait besoin de mon aide, il ne pouvait pas tout seul...* » Ce professeur ne semble pas faire preuve d'un grand sens de la pédagogie. Ces deux dernières interventions de professeurs nous rassurent, en ce qu'elles sont un peu à contre-courant de ce qui se dit à B2 : c'est donc bien à un échantillon représentatif que nous avons affaire. Et le taux d'avis favorables correspond au réel.

Allons plus loin dans la révélation des aspects de la synthèse éducative. Un autre de ses aspects existant à B2, est un décloisonnement favorisé à la fois par un aménagement de l'espace et du temps et par des enseignants très convaincus et réceptifs. C'est un professeur de littérature française détentrice d'un doctorat portant sur la littérature et l'architecture qui nous détaille cet aspect. Pour elle, cette forme d'apprentissage apporte une vraie culture. Elle est enrichissante, tant pour l'enseignant que pour les élèves : « *Ça m'aide à voir ce qui se passe chez mes collègues et ça me pousse à leur demander en quoi consiste leur programme, par exemple* » (En.B2). En physique, s'ils travaillent l'optique, elle cherche des thèmes communs dans les textes et si elle travaille sur le parfum, elle interroge le prof de chimie : « *On est comme une famille et nous en 4^{ème} on a notre petite salle là-haut, ça nous facilite la communication parce qu'on est à côté des classes. [... Ça nous évite le] va et vient et nos pauses café, pour ne pas avoir à nous déplacer. Une salle pour les profs de 4^{ème} - 3^{ème} et je me retrouve très fréquemment avec la coordinatrice de physique-chimie, de maths, d'arabe, d'anglais, et donc ça facilite la tâche.* » Ainsi, pour le décloisonnement, cette formule d'espaces attribués par niveaux de classes semblerait plus avantageuse que celle choisie par B6, où une salle est prévue par matière.

Plus globalement, dans le cadre de la prise en charge des élèves à l'échelle de l'établissement, des conseils et des réunions de coordination hebdomadaires se déroulent, sans pour autant que ne se multiplient les réunions à outrance : les contacts humains directs sont faciles, du fait de la taille humaine de l'établissement, d'une collégialité pratiquée avec conviction et d'un partage des tâches ne confinant pas chacun dans un domaine réservé. L'entretien avec la responsable éducative nous en avait donné un exemple et nous allons nous informer plus avant, auprès de nos contacts qui ne se sont pas encore ou qui se sont peu exprimés. À B2, les coordinateurs sont au contact des élèves : vu qu'ils harmonisent la correction des copies d'un nombre gérable d'élèves par division, ils connaissent très bien les collégiens et

repèrent minutieusement leurs points faibles. Par suite, ils structurent, avec les enseignants, des groupes de niveau pour cibler au plus près les difficultés et organiser des remédiations. Une coordinatrice précise qu'étant enseignante en 3^{ème} et coordinatrice en 4^{ème}, elle ne se rendait pas compte qu'elle en demandait trop et a rectifié le tir : « *On essaie, on se trompe si c'est nouveau. Je leur dis "ce n'est pas une faute de se tromper, c'est une faute de ne pas essayer"* » (En.B2). Mais lorsqu'on apprend de ses erreurs, explique-t-elle, chaque année est meilleure que la précédente au niveau de l'enseignement. Lors des coordinations avec elle, le climat est positif et il n'y pas une seule chose qu'elle demande aux professeurs sans qu'ils essaient de la mettre en place. Mais ce n'est pas le cas avec tous. En effet, elle regrette que certains coordinateurs puissent se montrer hautains et dominateurs. Ça dépend des caractères. « *On connaît le caractère de chacun, ce qui gêne chacun, ou ce qu'il aime, celui-ci a tel problème avec tel enfant. Je ne dois pas seulement enseigner. Je dois éduquer. Je dois vraiment éduquer. Peut-être que certains se moquent du fait que l'enseignant soit un éducateur mais effectivement il l'est mais d'une façon indirecte* » (En.B2). En récapitulant, il s'avère que les membres des dispositifs d'information et de commande sont directement impliqués dans le processus de prise en charge globale au côté des élèves. Ces dispositifs ont pour acteurs les parents, la chef d'établissement, le directeur adjoint, les coordinateurs de matières, les enseignants, les membres de la vie scolaire, les spécialistes de l'accompagnement des élèves dits à besoins particuliers, les personnels administratifs et ceux des services complémentaires.

En addition, dans ce dispositif, une ancienne prof de philo occupe un poste spécifique, créé quelques années plus tôt et perpétuellement en construction et amélioration : elle est dédiée à l'ensemble des élèves, en difficulté ou pas, qui, à un moment ou à un autre, éprouvent le besoin d'un soutien : « *Je pense que cet établissement a créé cette mission ou ce missionnement mais c'est vraiment exceptionnel. Il n'y a pas seulement un suivi des élèves en difficulté, non* » (Dir.B2). Lorsqu'elle décrit son rôle, la responsable des élèves en difficulté nomme tous les intervenants et interlocuteurs avec lesquels s'articule la prise en charge de ceux-ci : tous les responsables précédemment cités, avec en plus, les spécialistes extérieurs, orthophonistes, psychologues, médecins et autres, avec lesquelles elle communique après leur avoir adressé des élèves., Il peut même être demandé à certains d'entre eux de se déplacer pour participer à des réunions restreintes pour parler d'un cas particulier en présence des collégiens et de leurs parents. Lorsque nous interrogeons notre interlocutrice sur le synthétiseur éducatif, cette responsable évoque tout un travail d'analyse en amont. L'appellation analyste-synthétiseur semble davantage lui convenir. En fait, sa description de la prise en compte de l'élève dans sa globalité, dans cet établissement, est très proche de ce vers quoi tend notre dispositif : « *Notre objectif c'est toujours, même si ça a l'air d'être un cliché mais c'est la réalité, c'est plus un accompagnement sur le plan humain et pour que cet élève puisse grandir aussi* » (Dir.B2). Les enseignants confirment spontanément l'aspect collégial toutes les fois qu'ils

décrivent la prise en charge des élèves : « *Nous recevons toujours un feedback si un élève a des difficultés et on nous dit à quoi on doit faire attention.* » Suite au feedback, la rétroaction ne se fait pas attendre et les professeurs essaient alors de voir l'élève à part, de préférence en dehors des cours pour qu'il ne soit pas pris pour cible par ses camarades. Chacun le rencontre, une fois par semaine et essaie de le convaincre d'atteindre de petits objectifs. « *On lui dit "pendant cette période déterminée, on veut atteindre cet objectif. Que devons-nous faire pour y arriver ?" Un dossier spécial est préparé à son intention, avec des fiches et des travaux. Et ainsi de suite, pour un autre objectif* » (En.B2). Et elle cite la responsable éducative, la responsable des élèves en difficulté et la direction dans le processus.

Ces retours d'acteurs éducatifs enquêtés sont totalement compatibles avec le ressenti des élèves et de leurs parents. Effectivement, 82% des collégiens avaient indiqué à la fois aimer leur collègue, s'y sentir bien et s'y épanouir (fig.27, p.158), et malgré des témoignages d'imperfections comportementales d'enseignants ou de la responsable éducative, aucun questionnaire de collégiens ne comportait une rage comparable à celle qu'on pouvait lire dans les questionnaires d'autres structures. Tout au plus, une adolescente avait-elle alerté sur son grand besoin de rencontrer une psychologue alors qu'il n'y en avait pas une sur place. Il faut dire que le niveau de stress est reconnu par tous les enquêtés concernés, comme élevé, à B2. Les tableaux 17 et 19 (pp. 162 et 169), récapitulatifs des représentations des élèves sur leur état de développement personnel et de réussite scolaire, placent B2 en première position dans la plupart des configurations. De leur côté, les parents attribuent le nombre de points maximal à ce collège, par rapport aux autres institutions, pour le total des questions relatives à son aptitude à assurer une réussite scolaire associée au développement personnel de leurs enfants (tableau 27, p.341). Ici, la devise pourrait être cette expression relevée parmi les items : « l'excellence taillée sur mesure ».

Nous nous en rendons compte, à B2, le nombre et les compétences des encadrants, leur cahier des charges, tout entier centré sur les élèves, et leur volonté à collaborer ensemble et à interagir les rendent plus disponibles. À ce propos, nous revient en mémoire l'entretien avec la ChE dans lequel elle révèle employer le moins possible la première personne du singulier, au profit de « l'équipe de B2 ». Il s'ensuit que les performances du dispositif d'information qui a la latitude de se comporter en dispositif de commande sont renforcées par la confiance des parents et des élèves en l'établissement et par l'investissement, sans compter, de chacun. Toutefois, même dans cet établissement où tant d'efforts sont accomplis pour dépasser les divisions organisationnelles, conceptuelles et comportementales, mettant à la disposition des collégiens et de leurs familles des moyens humains qualitativement et quantitativement supérieurs, le besoin de dispositif de synthèse persiste et nous avons énuméré son champ d'action, suite au focus groupe. L'enquête menée auprès des adultes ne changent en rien à l'action attendue de sa part mais

confirme, par l'engagement des acteurs éducatifs, leur capacité d'autocritique et leur grand intérêt pour la recherche universitaire, certaines facilités pour sa mise en place. Une enseignante nous encourage : « *Je pense que ce sujet peut par la suite régler beaucoup de problèmes si tu arrives à convaincre plusieurs établissements de se lancer dans cette idée et qu'ils l'appliquent comme politique d'établissement. [...]* C'est plus important de toucher l'enfant, même si on est pris par le temps, plutôt que de perdre du temps à faire des choses académiques qui ne vont pas lui servir. Le côté humain est prioritaire par rapport au côté académique [...] » (En.B2).

En conséquence de l'ensemble de ce que nous avons présenté depuis le chapitre 6 et plus encore à partir du chapitre 10, il se confirme de notre classement que, plus un environnement scolaire se caractérise par la présence des indicateurs de l'hypothèse H1 (1- système œuvrant à la prise en compte du particulier et non seulement du collectif, 2- conceptions et attitudes d'acteurs éducatifs (enseignants, vie scolaire et d'autres dispositifs) favorables à la réussite scolaire et au développement personnel, 3- facteurs organisationnels propices tels que managements démocratique, collégialité, décloisonnement, communication efficace, ouverture à la recherche, climat scolaire sain, stabilité de l'équipe éducative d'où un sentiment d'appartenance élevé), plus il exclut, dans le même temps, les indicateurs de l'hypothèse H2, et plus il est proche de l'idéaltype du dispositif de synthèse. Notre hypothèse **H3.1.4** est corroborée.

Nous convergeons : notre raisonnement nous a conduits, dès l'introduction, avec les premiers constats qui ont abouti à la problématique, à nous orienter vers une proposition d'évolution de l'institution scolaire dans le but d'assurer une synthèse éducative à ses élèves. Il s'avère que le système éducatif, tel qu'il se pratique en 2019, convient d'autant mieux à l'accomplissement d'une éducation unitaire des élèves qu'il dépasse les cloisonnements entre les structures et que ses membres sont convaincus de la nécessité de travailler en collégialité. Un des établissements visités lors de l'enquête est susceptible de se rapprocher de l'idéaltype et peut même l'atteindre avec des aménagements facilement accessibles (pp.176 à 180). Pour les autres, un travail est à accomplir, de plus ou moins grande envergure. Il nous faut faire accepter à ces divers intervenants dans la réussite scolaire et le développement personnel des élèves l'évolution demandée. Dans cette perspective, récapitulons nos questionnements dans la figure 53 (p.389) avant de passer à la consultation des spécialistes de la conduite du changement sans lesquels nous risquons de ne pas pouvoir mettre en application nos préconisations.

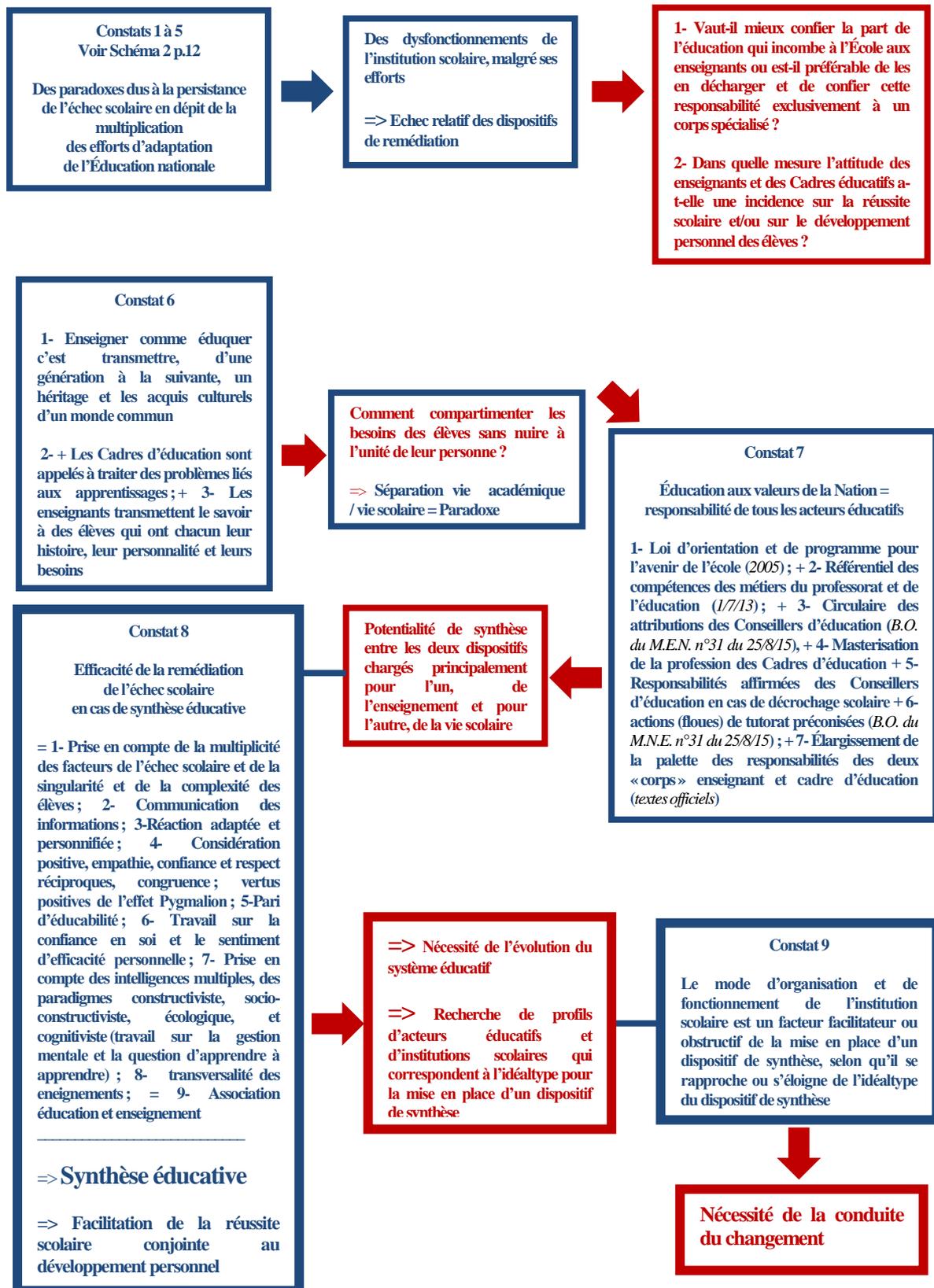


Figure 53 : Constats traduisant la nécessité d'une réorganisation de l'institution scolaire et conditions d'une synthèse éducative

12.2 La conduite du changement dans les organisations, pour réduire les freins et augmenter l'adhésion

Reprenons le fil de notre raisonnement. Par le recours à la théorie et par la mise en pratique, nous avons examiné la tendance de l'institution scolaire à se soumettre à un fonctionnement mécaniste et à l'autorité (nous avons mis en garde contre les effets négatifs de la stabilité de l'équipe éducative (aux côtés de ceux positifs) et évoqué des formes de soumission par respect de l'autorité rationnelle légale ou par crainte de la hiérarchie ou pour des raisons économiques). Cette tendance est d'autant plus élevée que les établissements s'éloignent de l'idéaltype du dispositif de synthèse. B7 et B4 en sont des exemples représentatifs et B1 illustre aussi le phénomène, tandis que B2 qui en a le moins besoin pourrait accepter d'évoluer avec le moins de difficulté. Nous avons, de plus, traité sous les deux angles théorique et pratique les questions des rapports des partenaires avec la hiérarchie et avec les pairs. En addition, les tableaux 24 à 26 (pp.326, 333 et 335) nous ont apporté un éclairage sur les relations entre enseignants et entre ceux-ci et la vie scolaire. Face aux dysfonctionnements que nous avons détectés (corroborant l'hypothèse H2), nous avons déduit l'exigence de faire évoluer l'École, donc de la faire sortir d'un certain enlèvement.

Appelons à l'aide les spécialistes en la matière, pour qu'ils nous apportent leur éclairage, au moment de proposer notre projet. En effet, « nous devons comprendre que la continuité des choses (choses humaines comme choses simplement matérielles) n'est pas un fait spontané et naturel du monde. Ce qui existe comme spontané et naturel s'appelle le changement » (Dantier, 2016d, Chap.10). Si un dispositif demeure en place, sans se modifier, c'est qu'il a imposé activement cette continuité et cette reproduction, ce qui nous fait présumer de la force de son commandement (*ibid.*) Donc plus un système persévère dans un état donné, plus grande est son opposition aux modifications, d'où l'augmentation de la difficulté à le faire évoluer si cela s'avère utile. Dans une telle configuration, le travail du détenteur de l'autorité (chef d'établissement, cadre d'éducation, enseignant, personnel administratif etc.) consiste à récompenser ceux qui réitèrent les mêmes pratiques et à dissuader ceux qui envisagent des pratiques différentes (*ibid.*). Pour s'en convaincre, il n'est qu'à observer la crainte de la hiérarchie suscitée ouvertement à B7 et B4 et que l'on devine à B1. Aussi, en cohérence avec la finalité de notre recherche, explicitons ce qu'est la conduite du changement et résumons-en les objectifs, tout en gardant en mémoire que, pour ce qui nous concerne, l'ensemble de la communauté éducative doit être prise en compte par ce procédé. Nous allons partir de la formation continue et de la réflexivité, considérées, pendant plusieurs décennies, comme la panacée en termes d'inflexion dans les pratiques et qui, à présent, constituent seulement un des relais de la conduite du changement. Puis nous définirons cette démarche novatrice et en indiquerons les principes premiers et les étapes à respecter. Nous mettrons alors en avant l'importance de la communication, donc du dispositif d'information, avec la lutte contre l'entropie et l'exigence d'un retour à l'équilibre, sans omettre de faire allusion à l'indispensable aspect de la gestion des conflits.

La formation continue et la réflexivité : Des conditions nécessaires mais non suffisantes

Pour soutenir notre action, nous voyons se profiler le recours à la réflexivité et à la formation continue, voies royales empruntées jusqu'à il y a peu, pour introduire de nouvelles orientations, dans une institution et qui, nous l'avons constaté, continuent à être parfois avantageusement employés. En effet, Schön (2009) a développé le postulat selon lequel nous sommes tous soumis à « l'impératif d'apprendre » car les besoins en matière de transformations organisationnelles sont désormais continus. De même, Perrenoud appuie le caractère vital d'un « retour réflexif » étant donné que la réalité de la transformation accélérée des sociétés oblige à s'y adapter et que les technologies et la communication transforment les métiers de façon très profonde (Perrenoud, 1999). Et de fait, si la réflexivité existe depuis l'Antiquité, avec Aristote et Platon - rappelons le « connais-toi toi-même » de Socrate -, elle a pris une ampleur telle, dans les années 70- 80 puis au début des années 90 que G. Pineau n'a pas hésité à la comparer à une « révolution copernicienne » tant elle procède d'une démarche inverse de ce qui avait toujours été pratiqué jusqu'alors : partir de la pratique pour ensuite la théoriser et non plus partir de la théorie pour la mettre en pratique (Pineau, 2007). Quant à Clot (2007, en ligne 2009, paragr. 18), titulaire de la chaire de psychologie du travail du CNAM, en répondant à la question « qu'est-ce qu'un métier ? », il affirme que celui-ci n'est pas sédentaire mais qu'il se doit d'être dynamique pour continuer à vivre.

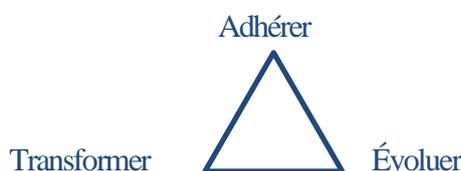
Pour Piaget (1969/2011), c'est en réfléchissant sur nos expériences que nous nous construisons et construisons notre vision personnelle du monde. Relevons que cette motivation a été exprimée par des enquêtes par questionnaires. C'est pourquoi, d'après ce psychologue on apprend mieux par un apprentissage actif par lequel la pratique remplace les manuels. Rogers (1961/2005 et 1969/2013) est en accord avec cette théorie. Pour lui, le seul savoir qui influence vraiment le comportement c'est celui qu'on découvre et s'approprie soi-même. C'est cette transformation de paradigme dans l'appréhension des apprentissages qui a fait naître l'expression « tournant réflexif ». Or, ce tournant réflexif ne s'est pas fait sans heurt et Boutinet, montre à quel point il peut exister parfois opposition entre savoirs liés à l'expérience et savoirs théoriques. Cependant, et c'est encore plus vrai dans les métiers qui touchent à l'humain, tels que la médecine ou la pédagogie, ainsi que le précise cet auteur, il est indispensable de prendre du recul et d'analyser ses propres savoirs. Cela permet de donner un « sens rétrospectif » à sa vie et de réfléchir sur ses « choix de vie à venir » (Boutinet, 2009, préface). Voilà pourquoi la formation continue et la réflexivité ont, un temps, été LE moyen pour affronter les modifications dans le monde du travail, quand celles-ci se présentaient au cours du cursus d'un individu ou d'un groupe. Il nous faut, aujourd'hui aller plus loin avec nos enquêtes pour les amener non seulement à se former mais également à être partie prenante dans la conduite du changement. L'intérêt des entretiens que nous avons eus avec eux, par rapport aux questionnaires, est d'avoir amorcé le dialogue et créé une relation de confiance favorable aux échanges.

La définition et les objectifs de la conduite du changement : Adhérer, transformer, évoluer

Ainsi, la formation et la réflexivité sont au cœur du fonctionnement de tout agencement entrepreneurial et nous en avons vu l'application au sein des Écoles, avec plus ou moins d'adhésion de la part des enseignants. À leur côté, l'information et la communication sont également des vecteurs essentiels du fonctionnement des entreprises et leur place devient encore plus centrale lorsqu'il s'agit de se mettre dans une dynamique de changement. La communication est plus ou moins efficace selon les établissements. P1 semble remporter la palme des difficultés dans ce domaine et B2 peut être cité en exemple, ainsi que B3 et B5 dans une moindre mesure. À B6, le nombre de réunions devrait être optimal pour faire passer les informations mais il s'avère que ce n'est pas tout à fait le cas, tout au moins pour ce que l'on appelle une information efficace qui entraîne une rétroaction tout aussi performante. À B4, comme le dit un enquêté, il manque le « link ». Or, selon Autissier et Moutot (2007/2013), respectivement directeur de la chaire du changement à l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC) et professeur associé à Audencia, autre Grande École de commerce, les entreprises qui cherchent à évoluer ne se contentent plus des leviers initialement employés que sont la formation et la communication, dans l'amélioration de leur fonctionnement, mais elles considèrent ces facteurs comme un des paramètres. Tout en étant conscients qu'une clé de l'adhésion au changement est la formation des partenaires (*ibid.*, pp. 136-166), ces économistes déduisent qu'aujourd'hui, de plus en plus, c'est la conduite du changement qui est un des facteurs clés du succès des stratégies de transformations et que les organisations recherchent une optimisation des modifications des pratiques par l'étude des autres paramètres d'adhésion des acteurs à ces modifications. Selon nous, c'est d'autant plus vrai avec les enseignants auxquels il est demandé une évolution dans la vision de leur métier.

De quoi s'agit-il exactement ? Bernoux (2004/2015, p.7) commence par s'interroger sur le sens de la « conduite du changement », terme qu'il trouve en apparence banal et pourtant tellement empreint d'ambiguïté, étant donné la difficulté d'en cerner l'objet. Il se réfère à Alter (2000) qui conseille de remplacer ce mot soit par « processus » soit par l'expression « processus de changement » (*ibid.*, p.8). En effet, « le changement est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès (Autissier et Moutot, 2007/2013, p.6) ». Quels sont les éléments qui se transforment ? Ce peut être les pratiques, les conditions de travail (environnement matériel), les outils, l'organisation (rapports professionnels entre pairs ou avec la hiérarchie), le savoir-faire, la stratégie avec ses finalités et ses normes, et la culture d'entreprise avec son système de valeurs (*ibid.*). Dans notre cas, la transformation que nous présentons dans les conditions de travail entraîne des mutations dans tous les autres domaines que nous venons d'énumérer, autant de paramètres qu'il faudra prendre en compte, d'où la nécessité encore plus grande d'accompagner les acteurs concernés. En effet, une méthode d'imposition menée avec autorité ou

même par un « réformateur éclairé » est archaïque et vouée à l'échec, le changement demeurant avant tout « un processus de création collective » par lequel les différents protagonistes fixent les nouvelles règles "du jeu social" » (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p.34 à 37). Le raisonnement de Lewin (1964/2010) sur les conditions qui entravent ou, au contraire, facilitent les transformations, découle de l'examen et de l'analyse des quatre modes de management qu'il a relevés (autoritaire, démocratique, participatif et laisser-faire). Or, d'après lui, que l'on se trouve dans un régime autoritaire ou que l'on soit en démocratie, configuration dans laquelle le peuple détient, étymologiquement, le pouvoir (quels que soient son nombre et ses mode et lieu de groupement), l'opinion des équipes et de leur hiérarchie est d'autant plus à prendre en considération que des transformations organisationnelles sont envisagées. Une telle recommandation est applicable à l'École : d'une part, le « décideur » peut activer le freinage ou l'adhésion du groupe, selon le point de vue dans lequel il choisit de se placer, d'autre part, en opérant de manière adéquate sur la psychologie de ce "leader" et des membres de son équipe, les initiateurs d'un projet peuvent réduire les blocages et augmenter la cohésion du groupe. En nous basant sur ces remarques, quels objectifs motivent la conduite du changement ? Trois verbes résument ces objectifs : adhérer, transformer et évoluer et ils sont relatifs à trois niveaux différents. Le premier se rapporte à l'individu, le second se situe au niveau du groupe, tandis que le troisième englobe l'ensemble de l'entreprise. En effet, les modifications de référence impliquent de faire parfois le deuil de ce qui a disparu et de faire l'effort de s'adapter à la nouvelle situation, de quitter un existant connu pour croire en un futur promis comme meilleur (Autissier et Moutot, 2007/2013, p.7).



D'après Autissier et Moutot (2007-2013, p.18)

Figure 54 : Objectifs de la conduite du changement : adhérer, transformer, évoluer

Les principes premiers et conditions de la conduite du changement : Sensibiliser, proposer, opérationnaliser, stabiliser

Nous l'avons compris, pour atteindre ces finalités, les auteurs qui se sont penchés sur les processus d'évolution des organisations s'accordent sur le caractère fondamental du recours à une forme de pédagogie dans laquelle l'explication, l'expérimentation et la formation continue sont un préliminaire incontournable. De plus, le respect des étapes à franchir, la communication accompagnée d'une lutte contre l'entropie, le retour à l'équilibre après chaque étape et une gestion efficace des conflits figurent en bonne place dans la liste des recommandations. Ceci est d'autant plus vrai que les établissements scolaires se complaisent dans la situation dans laquelle ils se trouvent et que leurs acteurs sont peu motivés et investis.

Le respect des étapes du projet

Effectivement, la prudence est de mise dans la conduite du changement (Bernoux, 1985/2014, p.22). Bachelard (auquel Bernoux nous renvoie), attire l'attention sur l'importance et la complexité de la formulation adéquate des problèmes, avant de commencer à les résoudre. Cet universitaire précise en effet que, « quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. [...] Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, 1970, p.14). Crozier et Friedberg (1977/2014, p.34 à 37) admettent eux aussi la difficulté de procéder à des transformations. Selon eux, même lorsqu'elle apparaît comme indispensable, toute évolution est malaisée à faire accepter et sa rationalité doit être expliquée et défendue, mais surtout expérimentée et acceptée par l'ensemble des partenaires. Quant à Boutinet (1992), il fait remarquer une nécessaire étude anthropologique préalable qui vise à identifier la diversité des situations, à repérer les invariants, à comprendre comment fonctionne le projet dans différents ensembles culturels, à s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures construisent et vivent leur rapport au temps. Or, Autissier et Moutot (2007/2013) déplorent, lors de leurs observations d'entreprises, une défaillance fréquente du cycle de pilotage alors même que celui-ci constitue une étape très importante puisqu'il incite à ne pas se contenter d'obligation de moyens mais à parvenir à une obligation de résultats. De plus, le pilotage donne la possibilité de quantifier scientifiquement les premiers objectifs, donc de modifier le tir en cas de contreperformance, laquelle risque, autrement, de n'apparaître qu'ultérieurement (Autissier et Moutot, 2007/2013, pp.1-3). C'est à ce niveau qu'intervient une étude anthropologique (Boutinet, 1992) car « il n'y a pas de donnée naturelle qui impose aux hommes de se conformer aux modèles universels correspondant à chaque institution » (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p. 181). Par suite, une première étape de diagnostic permet d'identifier les besoins et l'état d'acceptation des personnes concernées. Or, malgré une force d'inertie considérable détectée par les non-réponses lorsque nous demandons aux responsables scolaires de proposer des changements, une partie d'entre eux se montre ouverte et aspire à faire évoluer l'École. À nous de prendre en considération les points de vue des acteurs éducatifs et de leur ouvrir les yeux sur des points dont ils ne sont pas conscients, afin de les guider dans l'évolution de leurs conceptions et pratiques. Il s'ensuit qu'une deuxième étape comporte l'accompagnement des acteurs, en faisant appel à la communication et à la formation. La troisième étape est celle du pilotage des acteurs et de la gestion de leurs résistances au moyen d'un tableau de bord du changement qui fasse « état d'indicateurs sur la réalisation des actions de conduite du changement, la position des acteurs concernés, le niveau de risque encouru et la mise en œuvre de transformations initialement pensées pour le projet » (Autissier et Moutot, 2007/2013, pp.1-3). C'est pourquoi : 1- toute mise en œuvre d'un projet a pour préliminaire son acceptation par « l'autorité » (à différentes échelles et sous ses différentes formes, autorisée et non autorisée) et sa disposition au changement. Dans le cas de l'institution scolaire, citons, entre autres, le pouvoir de l'État, des différentes autorités de tutelle que nous

avons demandé aux chefs d'établissement de nous indiquer, mais aussi celles des collectivités territoriales, des capitaux économiques, des communautés religieuses et ethniques, des classes sociales, de la famille, en un mot, de l'ensemble de la communauté éducative, aussi bien la communauté restreinte à l'établissement scolaire qu'élargie à tout son environnement (Dantier, 2016d, Chap. 6) ; 2- une approche structurée est préconisée avec des étapes à respecter ; 3- le facteur temps est à prendre également en considération, avant d'amorcer le projet (existe-t-il ou pas une échéance imposée par une quelconque autorité ? Quelle est la durée de présence diachronique des individus dans l'institution ?). Ce facteur est à mettre en lien avec la durée de réalisation de chaque objectif ; 4- la « dimension intendance » avec les capitaux économique (financement), social (nombre de collaborateurs), culturel (ressources cognitives) et symbolique (confiance et crédit accordé) sur lesquels compter (*ibid.*, Chap.7) n'est pas à négliger ; 5- l'éventualité de l'échec ne doit pas être écartée, dès la conception et la rédaction du projet, pour « donner place à l'éventualité de son échec et prévoir les mesures pour le réparer » (*ibid.*, Chap.7). Partant de ces mises en garde, en quoi consistent les étapes du pilotage ? En premier lieu, la phase du « projet identifié » se définit comme étant celle de la sensibilisation et de la présentation des idées nouvelles. Le problème à traiter y est cerné et un plan de communication fait part des objectifs et de leur faisabilité aux personnes concernées. En ce qui nous concerne, il s'agit de démontrer les atouts d'une synthèse éducative. Et notre thèse a été construite dans ce but. Ensuite, vient la phase du « projet ciblé » avec l'opérationnalisation de celui-ci, c'est-à-dire son expérimentation. Nous en décrivons des aspects dans le chapitre 13. Puis, le « projet déployé » consiste en sa stabilisation donc de sa viabilité de manière durable. Enfin, le projet est dit « ancré » lorsque l'entreprise l'a définitivement intégré (Autissier et Moutot, 2007/2013, pp. 112-114). Notre vœu est d'atteindre les deux dernières étapes grâce à notre recherche.

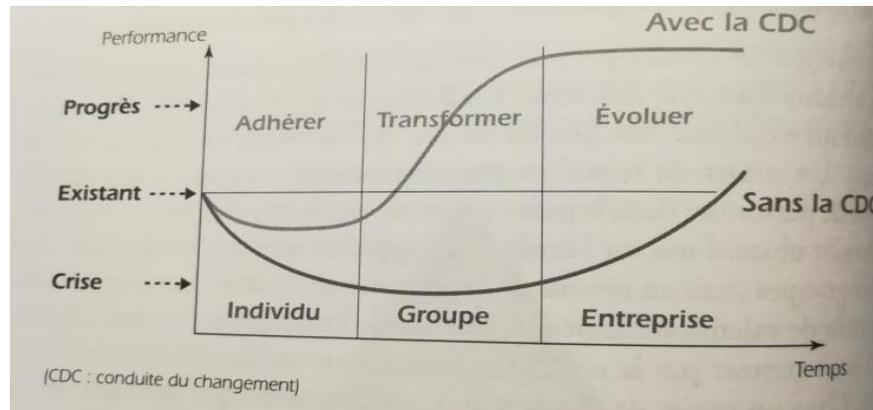


Inspiré de Autissier et Moutot, 2007/2013, p.113

Figure 55 : Étapes de la conduite du projet

Par ailleurs, Autissier et Moutot rappellent qu'en toute circonstance, il faut tenir compte de l'inertie de certaines structures et des personnes concernées elles-mêmes, et accepter une période transitoire de baisse d'efficacité et de productivité (*ibid.*, pp.14-15) : la nature ayant « horreur du vide, délaisser un existant pour un avenir incertain » invite à la méfiance (*ibid.*, p.21). La figure 56 représente la performance de l'organisation suite à un changement, en fonction du temps. On perçoit clairement, dans cette figure, que la période de crise et de retour à l'équilibre au niveau de l'individu, du groupe et de l'entreprise est trois fois plus longue en l'absence de conduite du changement. Au contraire, avec la

« CDC », le retour à l'équilibre est très rapide et le progrès suit une courbe en S. Ces phénomènes sont consécutifs à trois phases correspondant aux objectifs définis dans le schéma 55 : d'abord l'adhésion de l'individu, puis la transformation du groupe et enfin l'évolution de l'entreprise. Plus un établissement scolaire est ouvert à la recherche et plus les étapes transitoires en seront raccourcies.



Source : Autissier et Moutot (2007-2013, p.20)

Figure 56 : Courbe en S de la conduite du changement

La communication, la lutte contre l'entropie et le retour à l'équilibre

Qu'apporte donc la conduite du changement pour améliorer la performance ? C'est, en premier lieu, une communication didactique et pédagogique. Nous avons discerné les bénéfices de cet outil primordial dans toute recherche, et particulièrement dans le domaine éducatif (cf. chap. 3 et 7). Tant les promoteurs de la cybernétique et de la systémique auxquels on doit les principes de feedback informatif et régulateur, que des économistes tels qu'Autissier et Moutot, des sociologues comme Crozier et Friedberg, ou des psychologues à l'instar de Lewin et ceux de l'école de Palo Alto (Marc et Picard, 2013), insistent sur l'importance, lors de toute transmission d'informations, de la lutte contre l'entropie et la recherche de l'équilibre. La communication est omniprésente dès l'instant où existent des interactions entre les individus - c'est-à-dire tout le temps. Elle se distingue par un caractère incontrôlable par l'émetteur, le message reçu n'étant pas toujours - loin s'en faut -, équivalent au message émis (Autissier et Moutot, 2007/2013, pp. 111-135). Étant donné que la qualité et la clarté des messages est une clé de la compréhension puis de l'adhésion au projet, le mécanisme de la transmission de l'information est d'autant plus à prendre en compte que la communication intervient à tous les stades du changement, dès le diagnostic de l'état initial et des impacts ultérieurs possibles sur les transformations apportées (*idem*). Autissier et Moutot mettent en garde contre la « pathologie de l'information » ainsi qualifiée par les théoriciens de l'école de Palo Alto lorsqu'au lieu de contribuer au lien entre les individus, elle participe, au contraire, à les éloigner les uns des autres. À cet effet, ils ont institué une grille des dérives les plus fréquentes, en matière de communication : l'utilisation d'un langage non partagé (du fait de référentiels culturels différents : nous avons vu que les formations de l'AEFE n'étaient pas toujours adaptées « *au-delà des Pyrénées* »), une mauvaise formalisation des supports de communication empêchant les destinataires

de capter l'information, l'utilisation d'arguments bloquants, freinant la construction d'une relation entre les partenaires, l'émission d'une trop grande quantité d'informations au détriment de la lisibilité de l'information et l'injonction paradoxale qui émet des messages contradictoires (Autissier et Moutot, 2007/2013, pp. 114-115). Pour sa part, Lewin explique que lorsqu'un système est en équilibre et qu'il fonctionne correctement, c'est qu'une « zone de rencontre consensuelle et d'intégration » entre l'individu et le groupe a été atteinte grâce à un équilibre entre les forces antagonistes (celles qui souhaitent une modification de cet état et celles qui s'y opposent). Donc en cas de nécessité d'une transformation, un nouvel équilibre doit être obtenu. Plusieurs possibilités se présentent alors : 1- la modification est impossible : l'intensité des forces antagonistes augmentent, mais demeurent à l'équilibre ; il y a cependant aggravation des tensions. 2- La modification a pu avoir lieu par l'augmentation d'une des forces au détriment de l'autre ; il en résulte une zone d'augmentation des conflits. 3- La modification a pu avoir lieu après concertation et acceptation par les forces opposées. La visée la plus favorable est ainsi atteinte par une modification des normes dirigeant la collectivité, modification effectuée par un consensus issu d'un débat organisé au sein de celle-ci sur les options préférables (*in* Lévy, 1964/2010). Nous proposons que le synthétiseur éducatif orchestre ce débat. Il découle de ce qui précède, que parmi les principes premiers qui semblent incontournables pour surmonter les obstacles au changement : 1- une étape de diagnostic préliminaire doit éclairer précisément les besoins (nous l'avons entreprise par notre étude de terrain ; 2- toute modification de fonctionnement exige l'adhésion des individus impactés par la transformation ; certes la formation continue et la réflexivité sont indispensables pour y parvenir, mais la qualité de l'accompagnement augmente les chances de réussite du projet ; 3- la communication et la formation en sont des leviers ; 4- le retour à l'équilibre de la structure en mouvement et de ses acteurs doit se produire étape par étape pour minimiser les résistances au changement ainsi que les risques possibles lors de la mise en pratique du projet ; pour cela, la connaissance de la psychologie des acteurs et de leurs relations entre eux est d'un grand intérêt ; 5- la persistance de l'étape de pilotage dans une certaine durée est une soupape régulatrice, en cas de dysfonctionnement ou de résultats négatifs inattendus, consécutifs au changement.

L'intérêt des zones d'incertitude et des jeux de pouvoir : des ouvertures pour le dispositif de synthèse

À travers la conduite du changement, notre objectif est, bien sûr, de faire naître et accepter le dispositif de synthèse. Et pour que puisse exister ce nouvel agencement, c'est, en théorie, uniquement auprès du dispositif de commande qu'on peut être tenté d'agir. Cependant, le raisonnement que nous avons conduit, tout au long du chapitre 4 puis, de nouveau, depuis le chapitre 6, nous permet d'avancer que notre action peut également se situer au niveau des « leaders » qui relaieraient nos idées : la responsable de l'orientation à B3 nous a montré son pouvoir de conviction auprès du chef d'établissement. C'est là, que, parallèlement à la présentation d'arguments scientifiques aux décideurs officiels, des alliés inattendus viennent nous aider dans notre démarche : il s'agit de déficiences éventuelles d'organisation,

nommées « zones d'incertitude » (Bernoux, 1985/2014, pp. 169-175 ; Crozier et Friedberg, 1977/2014, partie I ; Crozier, 1963/2013, chap. 1 à 3) et accordant une marge de manœuvre par rapport au pouvoir en place. En quoi consistent celles-ci et quel peut être leur avantage ? L'existence de « zones d'incertitude » se justifie par le fait que toute organisation est soumise à des masses d'incertitudes élevées, qu'elles soient techniques, commerciales, humaines ou financières » dont les limites mal définies expliquent le choix du terme « zone » (Bernoux, 1985/2014, pp. 169-175). Or, pour Bernoux (*ibid.*, p.189), c'est la maîtrise des incertitudes qui donne « la plus grande ressource de pouvoir » et Crozier et Friedberg (1977/2014, p.69) ajoutent que « les atouts, les ressources et les forces de chacune des parties en présence » déterminent la puissance des protagonistes. Ainsi, paradoxalement, plus il y a de petits dysfonctionnements dans l'organisation de l'École et plus les zones d'incertitudes nous deviennent favorables. Une telle puissance repose donc principalement sur la marge de manœuvre dont chacun dispose grâce, finalement à des incomplétudes, tandis que les ressources (richesse, prestige, autorité) ne jouent un rôle que dans la mesure où elles augmentent la capacité d'action (*ibid.*, p. 64 à 90). Par exemple, pour le chE de P1 ou tout autre bon gestionnaire, n'est augmentée cette capacité d'action que lorsque la conviction de son intérêt se transforme en évidence. De la sorte, « au côté des "autorités" autorisées, agissent des "autorités" qui ne le sont pas, mais qui sont, cependant, reconnues et suivies » (Dantier, 2016d). C'est face à de telles possibilités que se défendent les avantages du pouvoir et de la hiérarchie (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p.32). L'intégration des acteurs dans leur entreprise est analysée comme pouvant s'obtenir soit par la contrainte, ce qui aboutirait à leur désengagement, soit par des jeux de rapports de forces basés sur des incertitudes dont chacun cherche à tirer profit, non pas parce qu'il « serait corrompu par une société ou un système pervers », mais parce que le marchandage face à l'autorité hiérarchique permet aux acteurs de demeurer des êtres autonomes. Tout en restant critiques devant certaines formes de pouvoir, ces sociologues en déduisent que celui-ci est pourtant indissociable de toute entreprise collective. En effet, puisque c'est vis-à-vis d'une autorité que tout acteur est appelé à « marchander », supprimer la hiérarchie et donc les inégalités reviendrait à « supprimer la possibilité, mais aussi le droit des acteurs de faire autre chose que ce qui est attendu d'eux, bref, supprimer leur autonomie pour les réduire à l'état de machines » (*ibid.*, p.32-33). Crozier (1963/2013) avait abordé l'importance des jeux de pouvoir dans un précédent ouvrage. En se référant au cas de deux sociétés publiques appelées, pour les besoins de la simulation qu'il y a faite, l'Agence comptable et le Monopole industriel, le sociologue décrit, dans la première partie de cet essai (chapitres 1 à 7), la façon dont les acteurs, à chaque échelon (même et surtout les niveaux les plus inférieurs), tirent profit des dysfonctionnements bureaucratiques et des degrés « d'incertitudes » pour défendre leurs avantages ou exercer une forme de pouvoir. Il montre à quel point l'individu est seul, dans cette sorte d'organisation, et remarque « la prédominance des activités formelles par rapport aux activités informelles, l'isolement de chaque strate et la lutte de toutes les strates entre elles pour leurs

privilèges » (Crozier, 1963/2013, p.262). Il n'est pas difficile, ici, de penser aux enseignants qui ont tendance à se prendre pour une caste supérieure. Les situations traitées lui font déduire que plus les strates sont hermétiques les unes par rapport aux autres, rendant difficile le contrôle, par la hiérarchie, plus les individus, à l'intérieur de ces strates exercent un contrôle les uns sur les autres. À partir de cette bureaucratie à la française, une extrapolation est effectuée vers le système éducatif français en tant que premier et principal « appareil de contrôle social » auquel les individus vont se soumettre « et comme un des modèles les plus marquants auquel ils se référeront dans leur vie d'adulte » (*ibid.*, p.290). Or ce système éducatif est bureaucratique par sa centralisation et son fonctionnement, par son mode de transmission des connaissances de même que par le fossé qui existe entre l'enseignant et son élève (en tant que strates bien distinctes). Il est également bureaucratique par le contenu abstrait des programmes, de même que par son système de sélection et son « assimilation aux couches supérieures, au détriment de la formation même de l'ensemble des étudiants » (*idem*).

Pour récapituler, en appliquant les ressources bibliographiques à notre recherche et en tenant compte de toutes les connaissances que nous a fournies le terrain, 1- la première possibilité à laquelle nous pouvons être confrontés est que le fonctionnement d'une organisation se rapproche de celui d'un idéaltype optimal, comportant un ensemble d'acteurs éducatifs polyvalents et interchangeable ; cette éventualité ne laisse pas de place à des « zones d'incertitude », donc à des pouvoirs issus d'imperfections organisationnelles, pouvoirs dont ils n'ont, d'ailleurs, aucun besoin. 2- La deuxième possibilité voit apparaître des jeux de pouvoir issus de « zones d'incertitude ». Au moyen de ces stratégies, l'autorité se pratique, alors, par la connaissance, faisant obtenir à des individus considérés de rang « inférieur », un pouvoir compensatoire, en provenance d'un savoir ou d'une compétence donnés qu'ils sont les seuls à détenir et par lesquels ils sont donc les seuls à pouvoir agir, et ce, grâce à des déficiences organisationnelles. Par leur infériorité ainsi rattrapée, ces individus « échappent » au pouvoir central et gagnent une certaine autonomie, en faisant en sorte que les règles ne déterminent pas tous leurs comportements. Certes, l'autonomie ainsi gagnée est fabriquée et détournée de manière artificielle mais elle constitue, en cas de nécessité, pour ce qui nous concerne, une entrée par la petite porte pour le dispositif de synthèse, quitte, par la suite, à l'installer et à l'ancrer en respectant toute la procédure. En conséquence, cette défaillance organisationnelle permet-elle, à un chef d'établissement de contourner des blocages (par exemple, par l'intermédiaire du flou qui existe dans les textes officiels) pour synthétiser, dans son établissement, la vie scolaire et l'enseignement ou à un cadre d'éducation d'articuler très étroitement son service avec celui de la transmission des connaissances ou à un enseignant charismatique de dépasser la juxtaposition des structures et de les rapprocher, jusqu'à, pourquoi pas, en joindre certaines approches. Mais alors, une véritable coordination peut-elle vraiment être attendue ? 3- La troisième

alternative consiste à organiser officiellement des « zones d'incertitude ». Dans cette configuration, c'est le dispositif de synthèse lui-même, qui les intègre volontairement dans son organisation. Tout en inspirant les lignes directrices, il conserve des espaces de responsabilité à l'intention des différents acteurs, donnant à ceux-ci la marge de manœuvre dont ils ont besoin pour agir, innover et créer, en fonction de leur propre évaluation. C'est cette autonomie motivante qui impulsera son dynamisme à la structure. De la sorte, les zones d'incertitudes volontairement instituées seront également favorables à la conduite de notre projet. En conséquence, il semble possible, sous certaines conditions, d'amener l'institution à se modifier en profondeur. Découvrons ensemble la présentation du dispositif de synthèse vers lequel nous tendons.

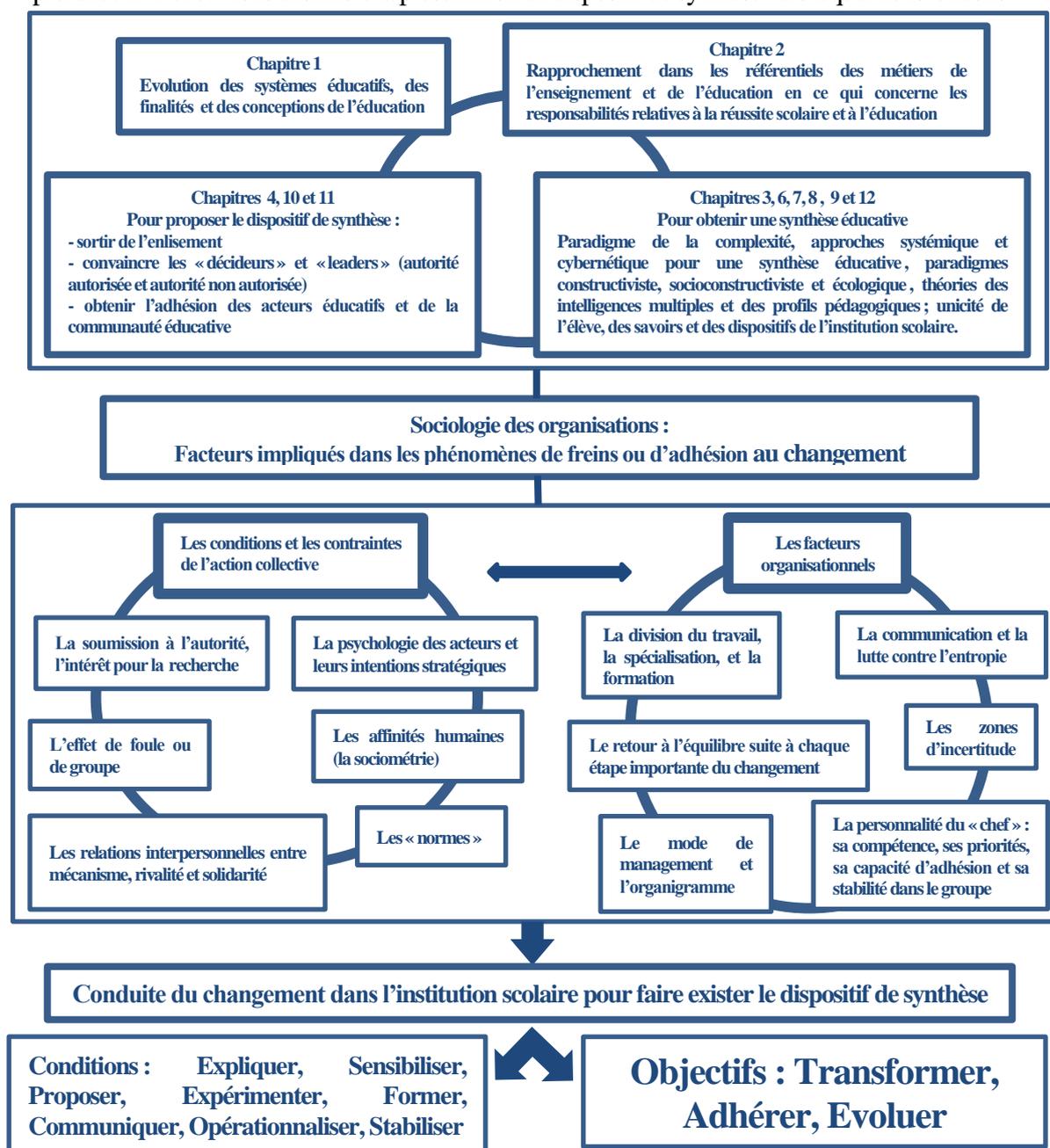


Figure 57 : Sociologie des organisations et conduite du changement en vue de l'évolution de l'institution scolaire

CHAPITRE 13

VERS UNE APPROCHE DE L'IDÉALTYPE

DU DISPOSITIF DE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

Nous avons donné la parole à toutes les parties prenantes de la communauté éducative prises en compte dans notre recherche et avons exposé les conditions actuellement existantes et celles absentes ou insuffisantes, dans l'institution scolaire, pour une éducation unitaire. Nous avons découvert un établissement dont le fonctionnement se rapproche de nos idéaux. Le moment est venu de présenter le modèle intégrateur que nous préconisons, autrement dit l'idéaltype du dispositif de synthèse et ses fondements. Pour cela, en nous reportant au caractère de la pensée complexe selon lequel les éléments sont tous en interaction les uns avec les autres et en consultant la cybernétique et son principe de causalité circulaire qui fait interagir entre eux, avec réciprocité, les causes (intrants) avec leurs conséquences (extrants), nous allons clore la thèse par la description des circonstances à partir desquelles tout a commencé (variables vertes du schéma 18, p.108).

13.1 L'idéaltype du dispositif de synthèse vu sous l'angle de la systémique et de la cybernétique

Rappelons-nous que nos idées ont germé quand, sur le terrain, en tant qu'acteur éducatif de recours (intrans et extrants positifs) pour des élèves dont les difficultés scolaires avaient précédemment paru impossibles à traiter (intrants négatifs) par des spécialistes de tout ordre (intrants ou extrants négatifs), nous avons été témoin, au début de chaque processus de prise en charge, des répercussions, sur ces jeunes, de dysfonctionnements dans l'institution scolaire ainsi que celles, également négatives, de la remédiation peu probante préalablement tentée (situation de crise, environnement initial défavorable). Par modification de la finalité de départ (qui était la seule réussite scolaire), nous avons opté pour un but y associant le développement personnel et la prise en compte de la globalité des élèves (rétroaction). Suite au changement de norme et grâce au respect d'un protocole déterminé, (intrans positif), nous avons assisté à la résolution progressive des effets négatifs, de manière quasi-systématique (environnement final favorable). Sans nul doute, l'exercice de notre activité dans un contexte hors cadre scolaire puis, à titre expérimental, avec une totale liberté d'action méthodologique, à P1 (et dans une moindre mesure à B8), avait pour atout, étant donné notre absence de statut officiel au sein du système éducatif, une marge de manœuvre pour l'application d'une démarche originale qui semblait porter ses fruits. Si nous faisons référence à nos travaux, à cette phase du raisonnement, c'est qu'en ont été extraites des données empiriques contribuant à la conception, l'esquisse et l'élaboration de la principale méthode pédagogique impliquée dans le dispositif de synthèse. Concrètement, nous décrivons le mode d'action du modèle intégrateur préconisé et découvrirons que ses piliers cadrent avec les pratiques que souhaitent et réclament les jeunes enquêtés, que ce soit les 602 adolescents concernés par l'enquête ou les près de 50 élèves vus en pré-enquête. Tout en l'illustrant par des exemples concrets, nous confierons la tribune aux élèves concernés et à des adultes qui en ont été à la fois observateurs et acteurs, synthèse éducative oblige. Nous concluons en confirmant que c'est l'adéquation de cette synthèse éducative avec la complexité des élèves qui en explique le succès et présenterons les bases de notre modèle intégrateur. Schématisons notre approche.

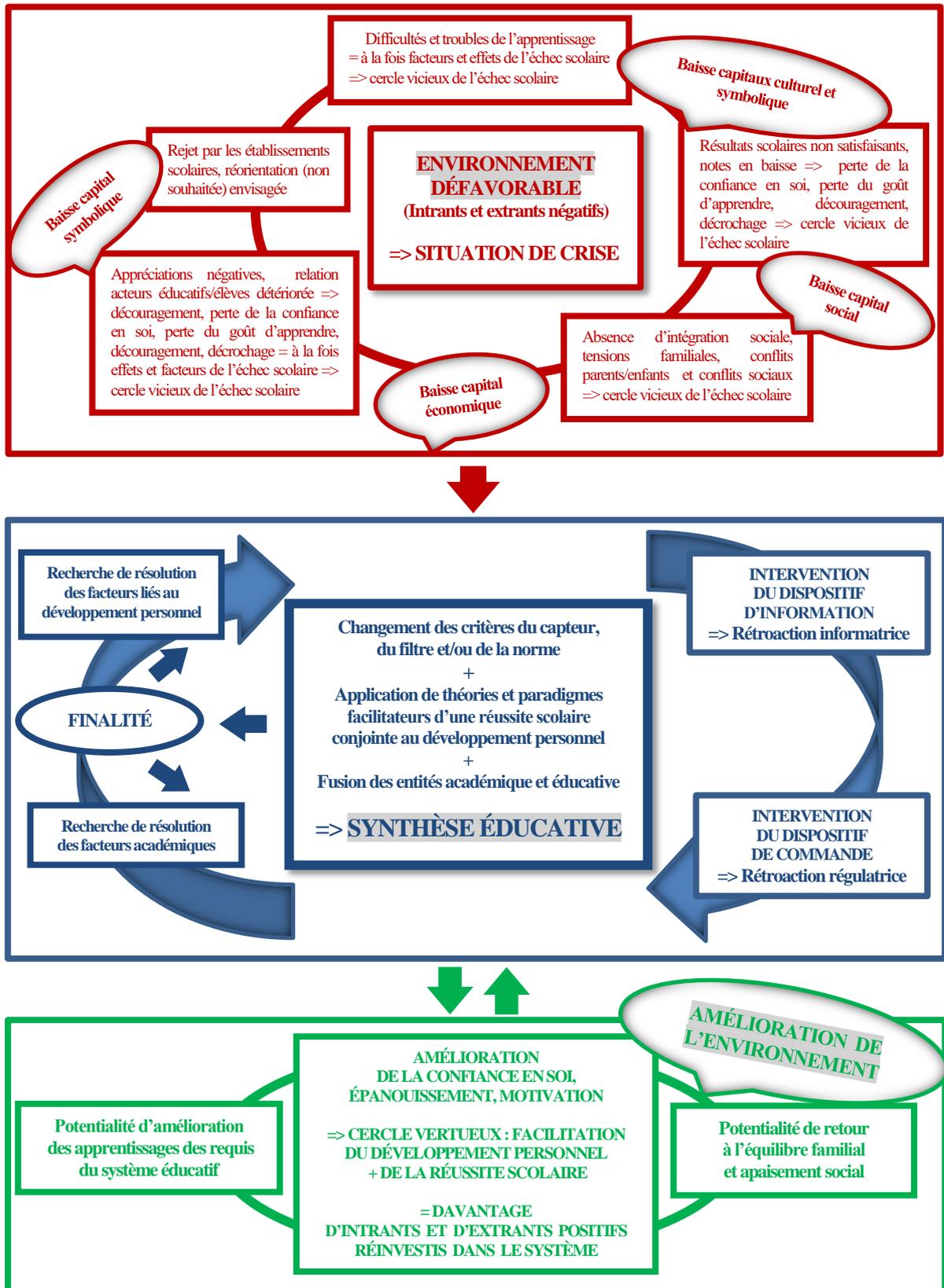


Schéma enrichi avec le lexique du schéma cybernétique de Bernard Dantier inspiré par Le Moigne
Cours Connaissance des systèmes éducatifs en France et Europe- ICP- ISP- FE- 2011-2016

Figure 58 : Le dispositif de synthèse éducative sous l'angle de la systémique et de la cybernétique (Hypothèse H3.1.4)

En appliquant nos acquis au schéma 58, nous nous apercevons que l'état initial est constitué d'un environnement défavorable à la réussite scolaire. Un tel milieu se caractérise par la présence d'un ou plusieurs indicateurs des sous-variables de V-1 intitulée « Obstacles à la réussite scolaire et au développement personnel », contre lesquels il faudra lutter. Pour rappel, dans leur grande majorité, ces indicateurs (ou items) sont proposés par les enquêtés eux-mêmes et corroborent H0 et H2. Se côtoient :

1- Les « obstacles dus aux exigences du système éducatif destiné au collectif au détriment du particulier » (V-1.0-H2.1). Les freins sont alors dus à des réformes avec appauvrissement du contenu des enseignements, à un déficit d'heures consacrées à la matière, à l'absence de redoublement, aux exigences élevées des programmes, au manque de sens des apprentissages, à une surcharge des programmes ou une mauvaise orientation des élèves. Les blocages sont aussi consécutifs à des effectifs trop nombreux dans les classes ou dans l'établissement scolaire (I-1.0-2) ainsi qu'à une hétérogénéité des niveaux dans une même classe (I-1.0-3). Dans ces cas, par leur synthèse, les deux dispositifs de la vie scolaire et des enseignements vont accroître leurs performances pour réduire les conséquences de ces obstructions sur les élèves.

2- Les « obstacles nécessitant une action éducative accrue de la part des enseignants et de la vie scolaire » (V-1.1). De la même façon, une fusion des deux entités enseignante et éducative aidera à combattre les effets : a- de la défaillance parentale (I-1.1-1 : divorces, désengagement accru des parents dans l'éducation, mode d'éducation inadapté, pression familiale et sociale); b- du manque de développement personnel des élèves (I-1.1-2 : harcèlement par leurs pairs, manque d'épanouissement, manque de motivation, manque de confiance en soi, problèmes liés à l'adolescence, refus d'étudier à la maison suite à une longue journée de cours, conflits avec un professeur); c- des problèmes nouveaux (I-1.1-3 : addictions ou abus d'utilisation des écrans, des nouvelles technologies et des réseaux sociaux, augmentation des actes de délinquance, manque de maturité); d- des comportements d'élèves inadaptés (I-1.1-4 : méthodes d'apprentissage des élèves non adéquates à leur profil pédagogique, lacunes, dissipation, insolence, manque de concentration, niveau défaillant, manque d'intérêt pour les études, passivité scolaire, décrochage scolaire). e- De même pour les obstacles idiosyncrasiques (I-1.1-5 : état de santé, handicap, besoins dits spécifiques...) et f- les contraintes socio-économico-culturelles (I-1.1-6 : problèmes financiers, non maîtrise de la langue, pauvreté culturelle, conflit des cultures, niveau socio-culturel familial défaillant). Il n'est pas envisageable que ces facteurs soient ignorés par les enseignants.

3- La troisième sous-variable V-1.3 se rapporte à des « obstacles nosocomiaux nécessitant une réorganisation des services d'enseignement et de la vie scolaire ». Elle comprend V-1.2-1 « Conceptions et pratiques inadaptées du cadre d'éducation ou des membres de la vie scolaire », V-1.2-2 « Conceptions et pratiques inadaptées de membres du corps enseignant », V-1.2-3 « Absence de collégialité » et V-1.2-4 « Dispositif de remédiation défaillant », autant de chantiers en attente pour le dispositif de synthèse.

Dans tous les cas, une évolution de l'institution scolaire est attendue.

Une fois encore, par l'approfondissement des sous-variables présentes dans un climat défavorable, nous revenons aux sources, ce qui est compatible avec la circularité du modèle systémique. Poursuivons l'examen du phénomène, tout en visualisant le dispositif de synthèse, placé volontairement au cœur du système. Dans ce schéma, nous remarquons que le dispositif d'information décèle des extrants non satisfaisants : notes en baisse, appréciations négatives de la part des acteurs éducatifs, relations détériorées entre acteurs éducatifs / élèves, ou élèves / élèves, ou élèves / familles, ou élèves / différents systèmes environnementaux, ou adultes / adultes (direction, membres de la vie scolaire, enseignants, membres des autres entités scolaires, parents). Certains de ces facteurs auront été confiés au dispositif d'information, à condition qu'il ait su inspirer confiance aux jeunes qui en ont besoin (la question de la défiance a été soulevée, au chapitre 9, par les élèves). D'autres facteurs auront été directement détectés par le dispositif d'information, par observation directe du comportement des élèves en classe ou en dehors des cours. Idéalement, la rétroaction ne doit pas se faire attendre. Le fonctionnement de B2 est celui qui se rapproche le plus de cette configuration.

Néanmoins, un problème se pose quand les causes de l'échec scolaire ne sont ni recherchées ni rapportées ni constatées et qu'elles tombent dans la boîte noire, puisque de la sorte, elles ne peuvent être traitées par le dispositif de commande. C'est le cas lorsque le dispositif d'information est défaillant comme il peut l'être à P1, B4 et B6, malgré les efforts. Dans cette configuration, les effets de l'échec scolaire en deviennent aussi des facteurs, entretenant et aggravant un cercle vicieux de fabrication d'intrants négatifs. En résultent, outre la diminution de la motivation, de la confiance en soi et de l'épanouissement, une absence d'intégration sociale des élèves et même de leurs familles donc une diminution du sentiment d'appartenance, voire le rejet des intrants négatifs en échec scolaire ou ne correspondant pas à la norme de l'institution où ils sont inscrits, par les établissements scolaires eux-mêmes (resserrage des mailles du filtre), avec des réorientations (non souhaitées) envisagées. C'est ainsi que les cas extrêmes aboutissent à des situations de décrochage et de découragement, une fois de plus confiées ou pas au dispositif d'information. Constatons que tous les éléments qui composent l'environnement peuvent être exprimés au moyen des termes intégrés dans le modèle cybernétique de Dantier (chap.3). Par exemple, la perte du goût d'apprendre n'est autre qu'une perte du capital symbolique de l'École (à quoi bon ? à quoi ça sert ?) ; l'absence d'intégration est une perte de capital social (de futurs extrants négatifs) ; les résultats scolaires en baisse sont un indicateur de perte de capital culturel ; le rejet par les établissements scolaires entraîne à la fois une baisse de capital économique (de futurs extrants en situation de décrochage qui auront du mal à trouver un emploi) et de capital social (des extrants qui ne seront pas réinvestis en intrants positifs) consécutive à la diminution du capital culturel (baisse du niveau) et provoquant une réduction du capital symbolique (l'École, incapable d'amener l'ensemble de ses élèves vers la réussite).

Persévérons encore dans notre analyse au moyen de la cybernétique, en prenant le cas où il va être tenu compte des anomalies qui ont été perçues. Par un feedback informatif, le dispositif d'information, constitué d'acteurs éducatifs d'autant plus nombreux et précis dans les données recueillies que l'établissement scolaire est en bon état de fonctionnement, signalent au dispositif de commande les extrants qui s'écartent de la norme ainsi que les déficiences environnementales. La rétroaction régulatrice se retrouve face à plusieurs alternatives. 1- Elle peut d'abord tenter de capter davantage d'intrants positifs (élèves d'un niveau supérieur, enseignants plus performants, cadres d'éducation et membres de la vie scolaire aux comportements plus favorables aux élèves, équipe des services complémentaires plus nombreuse et efficace...). Cependant, si le dispositif de commande n'y arrive pas, c'est que l'environnement extérieur ne procure pas les intrants voulus et s'avère défavorable ou que le milieu intérieur ne se montre pas attractif. Une action doit se produire alors, par modification des paramètres du capteur et du filtre (intrants économiques tels que l'amélioration des conditions de travail, augmentation des salaires proposés...). 2- En ce qui concerne l'institution représentée dans le schéma, elle choisit de faire aussi évoluer sa norme de fonctionnement et met en place un dispositif de synthèse. Sous la coordination du synthétiseur éducatif, le dispositif de commande se retrouve constitué des mêmes acteurs que précédemment, à la différence qu'ils sont à la fois informateurs, décideurs (à des degrés divers) et exécutants, grâce à la qualité et l'intensité des interactions, le tout en cohésion, collégialité et coordination. Nous en avons vu un exemple chez B2. L'environnement s'améliore, tant dans l'espace interne de la structure qu'à sa périphérie (par amélioration des extrants). La situation de crise est en voie de règlement. Nous le déduisons, parmi les conséquences bénéfiques de ce nouveau choix organisationnel, il résulte un cercle vertueux, avec une progression dans l'état des extrants (élèves futurs étudiants, futurs parents, futurs enseignants donc futurs intrants). Ces derniers, une fois réinvestis dans le système (en tant que capitaux économique, social, culturel et symbolique), offrent à l'École l'opportunité d'une dynamique et d'une autorégulation positives. Ainsi, l'étude des interactions de tous ces éléments met en évidence le fonctionnement circulaire du système scolaire.

À partir de là, quelles connaissances théoriques doivent assimiler et appliquer les dispositifs d'information et de commande pour répondre aux souhaits de prise en charge spécifique et unitaire des élèves ? Nous en avons précisé un certain nombre dans les chapitres 6, 7 et 9 (paragr. 6.3, 7.5 et 9.3). Citons-les avant de poursuivre et de les compléter : 1- Le paradigme écologique avec le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), cité et intégré dans les travaux d'El-Hage et Reynaud (2014). 2- La théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983/2014). 3- Les profils pédagogiques (La Garanderie, 2005 et 2013/2016, chap.5 à 7). 4- Les paradigmes dits pédagogiques plus ou moins adaptés à la pensée complexe. 5- La notion de dynamique de maturation (Jaotombo, 2009, citant Lacroix, 2004)

indissociable d'un apprentissage authentique (Rogers 1968/2005 et 1969/2013). 6- Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003/2007) et la lutte contre l'illusion d'incompétence (Bouffard T., Vezeau C., 2006), participant à l'augmentation de la confiance en soi. 7- L'assainissement du climat scolaire (Debarbieux et ses confrères, 1996 et 2012) avec ses multiples facettes dont la bienveillance (OCDE, 2010), pour améliorer le bien-être et l'épanouissement. Sur le terrain, les chefs d'établissement, les acteurs éducatifs et les parents nous ont confié leurs représentations sur les conceptions, attitudes d'acteurs éducatifs néfastes ou favorables à la réussite scolaire et au développement personnel des élèves. Elles se rejoignent toutes et se superposent à celles des élèves. Avançons encore. Nous allons présenter quatre formes qu'a prises notre modèle intégrateur, lors d'observations participantes. Puis nous tirerons, de l'ensemble de l'étude, les principes et piliers du dispositif de synthèse.

13.2 L'idéaltype du dispositif de synthèse est polymorphe et polyvalent

Tout en continuant à asseoir les fondations du modèle intégrateur préconisé par notre recherche, observons ce que nous en avons mis en pratique, pour mieux nous rendre compte de ses potentialités. Mis à part celles effectuées hors cadre scolaire, il ne s'agit pas d'expérimentations du dispositif de synthèse en tant que tel, mais d'approches incomplètes qui ont, malgré tout, amélioré un environnement défavorable et résistant à des remédiations classiques. Nous n'aborderons ici que quelques cas. Les détails se retrouvent dans notre Mémoire de recherche de Master (Badaro, 2015). Effectuons ensemble un compte à rebours, dans l'ordre inverse de la chronologie de nos expérimentations, jusqu'à parvenir à leurs balbutiements qui en sont aussi les bases et principes premiers.

13.2.1 Un dispositif de synthèse sous forme de remédiations individualisées au sein d'un collège

En quoi consiste la tentative de modèle intégrateur vécue à P1 ? Les jeunes de 6^{ème} qui en ont bénéficié, lors de cours individuels, présentaient des causes de l'échec scolaire les plus diverses (**H0**). Celles-ci oscillaient entre facteurs idiopathiques, rejet du système scolaire, manque de confiance en soi, absence de sens des enseignements, désintérêt pour les études, conviction de l'inutilité des apprentissages par rapport au projet de vie, accumulation de lacunes allant jusqu'au décrochage, ou encore méthodes personnelles d'apprentissage inefficaces. Si l'on exclut l'allophonie plus ou moins importante et le milieu socio-culturel précaire et peu porteur, ces entraves représentent, nous l'avons expliqué, à la fois les causes et effets de l'échec scolaire. Pour chaque situation, une prise en compte d'aspects non habituellement considérés par la vie scolaire et les enseignants a permis un déblocage. Nous en avons sélectionné deux : Willy qui refuse de perdre du temps à étudier parce qu'il veut devenir sportif professionnel, se faisant connaître, en raison de son total manque d'investissement et ses provocations, par les dispositifs académique, éducatif et d'orientation ; et Louis dont les problèmes comportementaux diagnostiqués le font pourtant presque systématiquement rejeter par les enseignants et sanctionner par la vie scolaire. Bien

entendu, avec deux exemples, il n'est pas possible d'intégrer toutes les potentialités du dispositif de synthèse mais uniquement de les laisser entrevoir.

Le dispositif d'information (ici, le directeur du collège, la responsable de l'orientation, le responsable de la vie scolaire) nous apprend, lors d'une réunion, que Willy se fait remarquer pour des problèmes à l'écrit, des acquisitions grammaticales fluctuantes, un lexique non fixé. Il a suivi depuis le CP, à deux reprises, une série de séances non convaincantes, chez une orthophoniste. Il a toujours fait pression sur sa mère pour arrêter les suivis et il n'existe pas, pour lui, de bilan d'orthophonie consultable dans l'établissement. Du point de vue comportemental, Willy se distingue par une tendance à « tester l'adulte » - tant dans le cadre familial qu'en milieu scolaire -, à la recherche de ses limites. Un PPRE a été mis en place pour lui dès l'entrée en sixième et il est préconisé, par l'établissement, une reprise urgente des séances d'orthophonie, ce que le collégien rejette en bloc. Il réfute aussi toute idée de remédiation en face à face et il a fallu la mobilisation de sa mère, de l'enseignante documentaliste et de la responsable de niveau pour le convaincre, quasiment de force, de me rejoindre la première fois, alors qu'il s'était « échappé » du collège en même temps que ses camarades, à la fin de la journée de cours. Voici en vrac et en résumé ses arguments que nous avons notés au moment même (un enregistrement l'aurait complètement tétanisé) : *« Je ne veux pas de ce cours, je ne veux pas être ici, je n'ai pas besoin d'orthophonie, ça ne sert à rien que je progresse, j'ai beaucoup d'autres activités, le temps que je passe ici, je ne le passe pas à prendre mon goûter ou à regarder la télé ou à faire du sport et à faire de la musique ; en étant là, je perds du temps. »* Diagnostic : pour faire adhérer Willy à sa remédiation, il faut entrer dans son monde et donner sens à ses apprentissages tout en montrant une fermeté bienveillante. Tête baissée, il répond aux sollicitations par monosyllabes. J'explique à mon élève d'une voix très calme et posée, que, quoi qu'il fasse, ce qui se passe de négatif entre nous, se règle entre nous, que je ne le punirai jamais, et ne l'enverrai sous aucun prétexte se faire sanctionner. J'ajoute en substance : « Sache cependant que ce cours est obligatoire, que tu n'as pas d'autre choix que d'y participer. Mais mon enseignement ne sera efficace que si tu partages mon avis sur l'intérêt de cet accompagnement. Je ferai tout et prendrai le temps qu'il faut pour t'en convaincre et on ne travaillera que lorsque tu seras d'accord. Il y a une seule chose sur laquelle je ne transigerai pas, c'est le respect. Depuis la première minute, je t'ai respecté et je te respecterai jusqu'à la dernière minute où on travaillera ensemble. J'attends de toi le même respect. Et donc pour commencer, que tu me regardes quand tu me parles, de la même façon que moi je te regarde quand je m'adresse à toi ». Peu à peu, Willy tend l'oreille. Comment tu te trouves, toi, en tant qu'élève de 6^{ème} ? *« Je me trouve très bien. »* Et tes enseignants, quelle est leur opinion ? *« Tous se plaignent de moi. Mon professeur d'EPS me l'a dit, c'est mon professeur principal. Ils disent que j'ai des problèmes en tout. »* S'ensuit un échange où les réponses de l'adolescent se font de moins en moins vagues. Je découvre que Willy est très cultivé, avec de réelles

capacités intellectuelles malgré de vraies et grandes difficultés d'apprentissage. Il ne peut donc se passer d'un soutien actif, efficace et concret pour sortir de la spirale de l'échec scolaire. Il souhaite devenir basketteur, ou à défaut, pompier et ne comprend pas pourquoi il doit étudier au lieu de pratiquer son sport favori. « Mais si ton équipe est championne et que tu es le porte-parole de tes camarades, pour les interviews, comment tu feras ? » La brèche est ouverte. Nous entamons une leçon d'analyse logique : « Willy qui a fait gagner son équipe, discute avec les journalistes. Parce qu'il s'est bien entraîné, il a marqué plusieurs paniers. » Mon élève est très surpris que je puise dans ses centres d'intérêt. Quand il se trompe, plutôt que de relever l'erreur, je lui donne des indices pour le guider et ensuite le féliciter d'avoir trouvé la solution. Si la réponse est toujours inexacte je lui demande : « c'est ton dernier mot Jean-Pierre ? » en référence à un célèbre jeu télévisé de l'époque. Malgré tous ses efforts, le garçon se met à rire. Une manche est gagnée. Ce que le dispositif d'information aurait pu déceler par une coordination avec l'entité médicale, c'est que ce collégien est myope et que ne pas y voir clair, quand on est loin du tableau, n'aide pas à écrire les mots correctement. Signe de confiance, il me demande d'écrire à sa mère à ce sujet, pour la convaincre qu'il doit consulter. Je préviens le cadre d'éducation afin qu'il en informe lui-même les enseignants. En effet, une partie d'entre eux-ci considère ma présence avec méfiance, d'autres m'ignorent. Certains s'intéresseront à mon travail mais pas pour les cours en face à face. Une tentative de conseil par rapport à un autre collégien ayant été perçue comme une rivalité, il me semble plus judicieux (à tort ou à raison) de ne pas renouveler l'essai. Décidément le corps enseignant peut se prendre pour un « bunker » imprenable. Willy et moi convenons d'un exercice qui le fasse progresser dans l'orthographe des mots. Ma proposition se fait en m'appuyant sur des considérations positives et des prophéties auto-réalisatrices : « Puisque tu es musicien et très intelligent, tu retiens les sons avec ta mémoire auditive et tu recopies les mots à ta façon, sans te préoccuper de leur exactitude. Si on développe ta mémoire visuelle et que tu photographies ces mots, tu vas faire des progrès. » Je donne au collégien, pour la fois suivante, une série de mots à recopier, dépourvus de sens, afin qu'il soit forcé à concentrer son attention. « Reporte-toi toujours au modèle initial et non à ce que tu viens d'écrire toi-même. Parce que si tu as fait une erreur, tu l'aggraveras au fur et à mesure des copies successives. »

Comme bases d'une remédiation efficace de Willy, il a fallu répondre simultanément à une multitude de besoins : 1- une collaboration des parents, 2- une prise en charge ophtalmologique, 3- une reprise consentie des séances d'orthophonie, 4- une fermeté bienveillante, une exigence non dépourvue d'humour, 5- du respect, de la considération et de l'écoute, 6- de l'optimisme et de la rigueur dans la méthode et la progression, 7- des encouragements et des félicitations, 8- rentrer dans son monde pour donner un sens et une finalité aux apprentissages scolaires. À présent conscient de l'intérêt d'apprendre, Willy adhère à sa remédiation et prend une part active à la construction de sa réussite. Évidemment, tout

n'est pas gagné, mais le reste n'est qu'une question de temps. Six semaines plus tard, les indicateurs sont au beau fixe, le collégien accumule les bonnes notes - 10/10 à un questionnaire de lecture, deux 16.5/20 en grammaire et un 14.5/20 en orthographe -, son attitude a changé, comme l'ont constaté l'éducatrice de niveau, la responsable du CDI ou la responsable pédagogique des sixièmes. Cette dernière prend le temps de me féliciter car, a-t-elle constaté, non seulement les résultats de mes élèves s'améliorent au bout de quelques semaines seulement, mais en plus, un changement dans leur attitude en classe, peut être noté, jusqu'à leur façon de se tenir bien droit sur leur chaise. La responsable écrit un mot positif dans le carnet de correspondance de Willy, pour bien lui montrer que ses efforts ont été remarqués. Mon élève choisit de faire des séances intensives chez l'orthophoniste pendant les vacances de la Toussaint pour, dit-il, « revoir les règles de grammaire qu'on n'a pas encore eu le temps de travailler ensemble ». Un pas énorme pour lui, qui était réfractaire à toute aide. Constatons 1- la multiplicité des parties prenantes, depuis les parents du jeune garçon jusqu'au médecin et à l'orthophoniste, en passant par le CPE, la coordinatrice de niveau, la responsable de l'orientation, le directeur ou la responsable du CDI ; 2- la coordination qui s'est faite autour du prototype du « synthétiseur éducatif » (fonction perfectible à partir du moment où elle est officiellement intégrée par le chef d'établissement avec en plus, une conduite du changement opérante). Ci-après, des extraits d'un entretien avec le collégien, pour un bilan intermédiaire, après sept semaines de remédiation :

[Tu es à P1] *pour aider les gens à mieux pouvoir écrire et suivre les cours assez vite. [...] Ben il y a des fautes que je faisais tout le temps avant et que je ne fais plus, ben il y a des choses qui me paraissent plus logiques qu'avant. Il y a des fois où j'écris bien, j'écris beaucoup mieux qu'avant. [...] Au début, tu essaies de voir où il y a des problèmes, des petites problèmes, ensuite ben tu essaies de encore plus centrer les problèmes pour qu'on travaille dessus. Et des fois on fait les devoirs en rapport avec ce qu'on fait en classe et ben en plus, ce n'est pas la même méthode de travail pour toutes les personnes. Il y en a qui ont besoin de certaines choses et d'autres qui ont besoin d'autre chose. [...] Si j'y arrive pas, on réessaie encore et au bout d'un moment je comprends. Et après c'est beaucoup plus simple au niveau des cours, tu simplifies. Si on fait des fautes d'inattention, tu nous préviens et tu nous laisses corriger tout seul. Tu nous aides à progresser en aidant plus quand on a des difficultés, tu es à l'écoute sur les travaux difficiles. Après si on y arrive bien, tu regardes quand même au cas où on ne fait pas de fautes. [...] Qu'est-ce que tu dirais à un autre élève qui aurait besoin de ces cours et n'en voudrait pas ? Ben que moi aussi au début j'en voulais pas, et que j'ai essayé, j'ai travaillé j'ai travaillé et j'ai trouvé que ça m'a beaucoup aidé et j'ai continué. En plus, quand on fait les devoirs on n'est plus obligé de les faire à la maison et on n'est pas devant la télé à travailler à moitié, on travaille sérieusement. Et tu ne perds rien d'essayer.*

Un cas extrême est celui de Louis, collégien de 5^{ème} extrêmement vif et plein d'humour, avec lequel il a fallu faire face à une pathologie comportementale diagnostiquée (TEC : Troubles Envahissants du Comportement, I-1.1-5), que nous pensions hors de nos compétences. Il suffit de s'intéresser à Louis pour découvrir, derrière son impulsivité, un garçon qui a le sens de la répartie et traite avec beaucoup de bon sens des questions dépassant parfois les centres d'intérêt des jeunes de son âge. Diagnostic : Louis a besoin d'être valorisé pour accomplir des efforts de comportement à sa mesure. Notre collaboration se

passé très bien et il fait des progrès, tant au niveau académique que comportemental. Il est remarquable de noter qu'à aucun moment, c'est-à-dire pendant les presque six mois de cours, à raison d'une fois par semaine, cet adolescent ne se montre agité ou agressif. C'est tout juste s'il lance parfois un « *je déteste ce chapitre* » quand celui-ci lui paraît trop compliqué. Lors de la dernière séance, nous menons un entretien directif et demandons si notre enseignement lui a servi : « *Bien sûr ! [...] J'ai bien travaillé avec vous ! [...] Parce que grâce à vous, j'ai eu... mes notes a remonté [sic]* ». Elles sont vraiment remontées ? « *Ouai !! [d'un ton très convaincu et accentué]. Comme quand j'ai appris ma leçon (Louis feuillette son cahier d'anglais) : c'était vraiment i-dé-al et j'ai vraiment vraiment appris grâce à vous ! 20 sur 20 ! [Louis prononce très lentement pour faire son effet]. Very good !! [avec l'accent anglais]. C'est elle qui a écrit ça* » [à propos de l'appréciation de l'enseignante]. La fierté suscitée par la bonne note est facteur de motivation pour le jeune garçon. De notre point de vue, les progrès auraient été plus solides, durables et tangibles si nous avions disposé de plus de temps pour travailler ensemble ou si la fréquence des cours avait été plus soutenue. Lorsque nous lui demandons ce qui l'a le plus aidé, le jeune garçon répond fermement : « *La confiance !* » Il fait allusion à une confiance réciproque, en particulier celle que j'ai personnellement gagnée à ses yeux, lorsque je me suis comportée en médiateur face au CPE qui voulait le sanctionner pour avoir dit un gros mot en classe : « *Euh, avec Monsieur F. [le CPE], avec mon avocat [moi-même], je suis venu, on a parlé ensemble entre homme à homme [...]. Et avec mon avocat [...], j'ai parlé et j'aimais bien, j'aimais bien, j'aimais bien ça parce que j'étais comme... parce que quand j'aimerais être grand, [...] être agent pirateur informatique. Agent secret, pour travailler au gouvernement.* » Certes, un facteur essentiel dans la réussite relative de la remédiation de Louis a été l'instauration d'une relation interpersonnelle qui lui fasse ressentir, comme à Willy, respect, compréhension, empathie et congruence d'un adulte à son écoute. Additionnée à ces mêmes attitudes de la part du cadre d'éducation qui, habituellement, a presque automatiquement recours à la sanction, elle a constitué un tournant dans le comportement de l'adolescent au collège : « *Et grâce à ça, j'ai pas eu une heure de colle. Même pas du tout. Au moins j'ai progressé. Avant j'avais plus de mots, mais là maintenant, j'ai que 8 mots.* »

L'orientation de Louis dans une classe ULIS, prévue pour l'année suivante, laisse un goût amer à Madame M., la directrice en charge de l'orientation et de l'inclusion. Elle se demande si vraiment elle a fait tout ce qu'elle aurait pu et si cette orientation est vraiment la plus adaptée pour ce garçon ; elle s'interroge sur ce qui a manqué : le temps ? les moyens ? une méthode adaptée utilisée plus précocement ? Elle évoque à demi-mot l'attitude des enseignants face aux élèves qui s'écartent de la « norme » et considère qu'en s'intéressant aux personnes ayant des besoins particuliers, on s'approprie davantage notre humanité. Nous lui demandons si elle a ressenti des transformations ou des changements d'attitude depuis

la mise en place de ce pôle orientation dans son établissement. *« Je crois qu'il y a des choses qui commencent à bouger du côté des enseignants. C'est ça que j'essayais surtout de changer. Essayer de changer le regard des enseignants par rapport à leur fonction de contrôle. Parce qu'effectivement, il y a, dans le métier, une fonction de contrôle sur l'orientation avec des décisions qui doivent se prendre... »* Madame M. reconnaît avoir été heurtée par des considérations qu'elle a entendues, au sujet des élèves, en conseils de classe : *« des propos qui ne pouvaient pas être dits »*. Nous constatons que les verbes « bouger, changer » sont systématiquement accompagnés de modalisateurs : « essayer, commencer à », pointant la difficulté de faire changer les représentations du dispositif de commande que sont les enseignants. Pourtant elle-même professeur, Madame M. emploie le pronom « ils » en parlant de ses pairs, pour s'en démarquer. *« Je pense que justement, en changeant le regard de la collectivité, enfin de la masse, sur ces personnes qui ont un besoin différent, ça amène du coup à regarder différemment les autres, même s'ils n'ont pas de besoins particuliers... un regard... Ça engendre un humanisme de base que parfois on oublie dans des procédures administratives où l'humain disparaît parfois un peu quoi. »* Il s'ensuit que même en l'existence d'une structure d'orientation, avec un chef d'établissement impliqué et une directrice adjointe en charge de l'orientation compétente et motivée, voilà un élève qui ne se retrouve pas nécessairement dans le dispositif qui lui conviendrait le mieux. Il aurait peut-être pu en être autrement s'il avait croisé, plus tôt, la route d'un dispositif de synthèse et qu'une articulation plus étroite avait été effectuée avec les enseignants et la vie scolaire pour un changement dans leurs conceptions et pratiques.

Pour Khaled, le décalage des cultures et la non-maîtrise du français sont les facteurs directs de l'échec scolaire. Khaled passe ses vacances « au bled » et il est arabophone à la maison. Ce n'est pas qu'il n'est pas bon en maths ou qu'il est étourdi, c'est qu'il ne comprend pas le sens des mots de la consigne. Découragé, il ne fait plus d'efforts et son absentéisme augmente. Pour lui redonner confiance, la première étape a consisté à prononcer son nom sans l'accent français et de lui dire que les « arabes » ont beaucoup apporté aux mathématiques. Puis, la reconstruction des connaissances et de la confiance en soi ont pu commencer. Roberto annonce, après deux ou trois leçons, que son vrai prénom est Abdallah. Pour se sentir moins marginalisé, il a adopté un prénom d'usage. Doté de grandes possibilités intellectuelles, il apprend très vite, à partir du moment où il a compris le sens des mots :

« [Tu es à P1] pour aider les gens, pour ceux qui ont du mal à travailler et qui ont besoin d'une aide méthodologique [...] Avant, j'avais du mal à travailler [...] Maintenant, mes notes remontent [...] la maîtresse me félicite [...] Ça me fait plaisir et après, ma mère elle me félicite [...] Vous m'expliquez plus facilement la consigne ou bien la leçon. Ça veut dire par exemple dans mon cahier y a écrit bizarrement et avec vous je comprends plus vite. [...] Vous me faites un schéma. [...] Vous me donnez une idée dans la tête comment ça peut être. »

Roberto est un visuel, encore fallait-il le savoir. Valéria, allophone d'origine colombienne, est stressée par son beau-père français qui la harcèle et exige qu'elle fasse autant de progrès que sa sœur. Elle

nous confie que son rêve est de monter au Paradis pour trouver le repos. Nous apprenons aussi, au détour d'un échange, qu'elle est légèrement malentendante, ce qui complique encore plus, pour elle, l'acquisition de nouveaux sons. Une réunion avec le beau-père plein de bonne volonté remet les choses à plat. Nous lui ouvrons les yeux et lui donnons des conseils comportementaux afin qu'il y ait continuité dans la conception du suivi de Valéria. Au retour de son professeur de congé maladie, après quelques mois de travail personnalisé selon notre méthode, la jeune fille intègre avec succès la classe de français régulière.

13.2.2 Un dispositif de synthèse sous forme de projet de responsabilisation de groupe dans un collège

Différente mais non moins agissante est la remédiation en petit groupe, en adéquation avec les principes du dispositif de synthèse. Sur les 10 élèves de 4^{ème} concernés et que le CPE, la responsable de niveau et la responsable de l'inclusion et de l'orientation ont sélectionnés d'un commun accord, 7 sont en situation de décrochage potentiel et on peut les qualifier, à des degrés divers, de « décrocheurs de l'intérieur » ou « décrocheurs sur place », selon l'expression de Glasman (Glasman, 2000). Précisons que dans son article relatant les apports des recherches récentes sur l'absentéisme, la déscolarisation et le décrochage scolaire, Esterle-Hedibel rappelle que certains chercheurs évoquent des « déscolarisés dans l'école, désignant ainsi des élèves en rupture scolaire à l'intérieur des établissements, qu'ils manifestent ou non des comportements hors normes. » (Esterle-Hedibel, 2006, pp.41-65). Les profils des collégiens concernés par notre tentative de « raccrochage » sont, là aussi, très hétérogènes (**H0**) : un adolescent qui présente tous les caractères de la précocité sans avoir jamais été ni diagnostiqué ni traité comme tel et se distingue par une agitation perpétuelle en classe, deux jeunes allophones et quatre autres dont les résultats sont désastreux ; parmi eux, un redoublant. Ils cumulent, chacun, plusieurs facteurs de décrochage : absentéisme (qui commence parfois dès le primaire), non implication dans l'école (retards, désintérêt pour les études), allophonie et milieu défavorisé culturellement et/ou économiquement - quoique ce milieu ne soit pas le seul terrain favorable au décrochage puisqu'une des élèves est fille de chirurgien et l'autre, fils de cadres supérieurs. Selon le CPE, ils battent les records de l'établissement pour ce qui est des colles, sanctions, réprimandes et mots dans le carnet de correspondance. Des appréciations négatives, sous forme de mises en garde ou avertissements de comportement, accompagnent la plupart de leurs bulletins. Nous sommes donc face à un panel varié, tel que décrit par Janosz (Janosz, 2000), et répertorié dans la synthèse des connaissances de Lessard et ses collaborateurs (Lessard, A., Lopez, A., Poirier M. et all, 2013). Effectivement, si nous envisageons nos élèves sous l'angle de cette dernière étude, nous dirions qu'ils sont catégorisés par leur collège comme étant « des désengagés » qui n'aiment pas l'école, qu'ils n'ont pas de grandes aspirations scolaires, des « sous-performants » qui ont redoublé ou ont un faible rendement scolaire, des « agités ou inadaptés » ou encore des « effacés ». Donc ils arrivent en retard et ne s'intéressent pas aux enseignements. Se sont jointes spontanément au groupe deux collégiennes volontaires dont une en difficulté scolaire et l'autre qui se distingue par un absentéisme fréquent. Un élève a été sollicité par ses

camarades, pour ses compétences en informatique. Ces initiatives présentent de nombreux atouts dont celui de diminuer le risque de stigmatisation des élèves impliqués dans le projet. Pour tous, nous avons relevé le défi en appliquant notre protocole où, comme toujours, entre autres aspects, figurent la considération positive, les encouragements, la valorisation des progrès, le travail de conseil, la reconstruction très progressive des connaissances selon des méthodes pédagogiques différenciées et l'apaisement des tensions familiales. Les progrès - plus ou moins marqués en fonction de l'ampleur des besoins, vu la durée limitée de l'intervention - ont été constatés par les mêmes responsables que précédemment et par quelques enseignants et des parents, tant au niveau du développement personnel que des résultats quantifiables en termes de notes et/ou d'appréciations. Avec ces jeunes, nous avons opté pour un projet de responsabilisation consistant à créer un journal qui retrace l'évolution du collège, depuis sa création. L'histoire contemporaine ne pouvant faire abstraction du quotidien de l'institution, c'est vers leurs encadrants, au sein des divers dispositifs que les collégiens devaient nécessairement se tourner. En leur demandant d'effectuer des interviews avec les enseignants et autres acteurs éducatifs de l'établissement, nous cherchions à augmenter leur sentiment d'appartenance et à réduire la distance et les incompréhensions entre les jeunes et les adultes. Les compétences à mobiliser portent donc au moins sur le français, l'histoire, la géographie, le raisonnement, l'informatique, le relationnel, la motivation et la confiance en soi. Elles s'orientent donc concomitamment vers l'acquisition de connaissances et le développement personnel.

La direction, le cadre d'éducation, la responsable de vie scolaire du niveau et d'autres surveillants, ainsi que quelques enseignants et responsables ont joué le jeu, jusqu'à une cantinière que j'ai interviewée moi-même, pour marquer la collaboration de tous, dans une même entreprise. L'objectif était, ensuite, de présenter un Power Point lors de la fête de l'École et d'en profiter pour vendre ce journal au profit d'une association choisie par les élèves. Le projet était valorisant tant pour les jeunes que pour leurs familles venues spécialement pour la circonstance. Pour la première fois, ces « perturbateurs » ainsi qu'ils étaient catalogués, allaient se faire connaître pour de bonnes raisons, ce qui allait, nous l'espérons, augmenter leur confiance en soi et les aider à s'épanouir et à être plus motivés par le travail scolaire. Nous sommes partie du principe qu'en améliorant le climat scolaire par la création de liens entre les acteurs éducatifs et les collégiens, nous stimulerions le sentiment d'appartenance de ces derniers, et en conséquence leur intérêt pour les études. Notre entreprise a été couronnée de succès au-delà des attentes, puisqu'elle a effectivement permis, en plus de montrer aux élèves qu'ils pouvaient atteindre des objectifs fixés, de développer en eux ce sentiment d'appartenance qui a amélioré leur motivation pour les études, donc à la fois leur attitude dans l'établissement et leurs résultats scolaires. Notre expérience a donc bien montré que la cohésion de groupe, l'envie d'apprendre, la valorisation, les prophéties positives, le sentiment

d'appartenance à un groupe ainsi que le respect et la confiance inconditionnels et mutuels favorisent les apprentissages et le développement personnel. Certes, le projet ne s'est pas passé sans entraves et nous avons dû, à plusieurs reprises, nous interposer en médiateur aussi bien avec les parents qu'avec les acteurs éducatifs mais il a été mené avec succès jusqu'à son terme. La lecture des réponses au questionnaire évaluatif¹⁰⁶ nous en convaincra :

J'ai pensé que j'ai été appelé à ce projet car j'ai un lourd passé dans cet établissement (E11). Mon comportement au collège en 5ème était vraiment catastrophique, mais au début de ma quatrième, je me suis beaucoup calmée par rapport à ma cinquième (E12). On m'a demandé de participer car j'adore l'informatique et que on avait besoin de moi pour faire le Power Point. Je pensais que c'était une excellente idée pour les personnes qui connaissent mal les profs de l'établissement. (E13). J'ai beaucoup aimé ce projet car en y participant je me suis calmée, je croyais que tous les profs n'étaient pas presque tous gentils (E14). Au collège, ce projet m'a fait changer la vision des choses (E15). Mon comportement en 4ème a grandement évolué car j'étais très timide (E16). Le projet m'a appris une chose, que le groupe est trop important, que on peut tout faire basculer si on ne rend pas son travail (E17).

Complétons par quelques réponses à l'état brut : *J'ai pensé que depuis début de ce projet mon comportement a vraiment beaucoup mais réellement changer en bien et j'ai très bien évoluer. Et je trouve que les profs ne changeront jamais. Et j'aime le fait que j'ai rencontré des personnes très sympathiques (E18). J'aime le projet parce que ça nous apprend à communiquer et à travailler ensemble. Si le CDI serait toujours ouvert j'aurais fini mon travail plus rapidement. Comme j'ai fait l'interview de Mme... j'ai vu qu'elle était pas si méchante que sa (E19). Je me suis calmé en cours et je n'ai pas de mots depuis un mois et 6 jours. Le projet nous a rapproché. J'ai trouvé que les profs n'étaient pas tous des mauvais (E10). Ce que j'ai beaucoup aimé dans ce projet est que ça m'a beaucoup calmé en cours. J'ai découvert une autre image des enseignants, je croyais qu'ils étaient tous méchants et qu'il étaient là pour nous punir (E14). J'ai bien aimé l'interview avec Mme ..., ce projet m'a permis de mieux trouver ma place dans ce collège et à mieux aimer les profs. Je n'ai pas aimé la photo de groupe car je me trouve pas beau et je n'étais pas bien placé. Le plus dur à faire est de faire le travail de la Guerre mondiale (E15).*

Et les responsables scolaires, quel était leur avis sur notre expérimentation ? Nous avons déjà donné le point de vue du chef d'établissement qui, nous a fait confiance dès le premier jour, sans jamais interférer dans notre travail (chap.10). Complétons-le, il est encourageant :

« J'étais persuadé que vous mettiez en place une chose intéressante. C'est une chose vers laquelle on pourrait devoir aller. [...] C'est plus fatigant de travailler avec des groupes de 5-6, parce qu'on est appelé à donner davantage de soi-même. À chaque instant. Et surtout de son humanité. Et aujourd'hui c'est vrai que l'ambiance générale fait que les gens ne sont pas prêts à partager toujours leur humanité. Même s'ils ont plein de qualités humaines. Mais le partage de sa propre humanité, se révéler de l'intérieur, qui on est » (ChE.P1).

D'ailleurs, pour Monsieur C., le métier d'enseignant de demain sera davantage dans l'accompagnement et cela suppose un deuil, de leur part, de ce pour quoi ils se sont formés et aussi l'envie

¹⁰⁶ Consultable en annexes, paragr. 1.8.3, p.13.

de vouloir travailler différemment, d'accepter de partager son humanité. *« Donc ça remet en question un peu les fondamentaux-mêmes pour lesquels ils sont rentrés dans le métier »* (ChE.P1). Pour une de ses collaboratrices, le projet était original et *« tout le monde était heureux. [...] C'était un renouveau. »* Les élèves étaient très fiers d'avoir été interrogés et d'interroger. Elle déclare que c'est un domaine qui n'avait pas été exploré et s'enthousiasme du fait qu'il ait ouvert la voie au journal du collège. Selon elle, par un tel projet, les collégiens se réinsèrent. Ils se forment, en quelque sorte des racines. Ils s'en souviendront plus tard et se diront *« Ah, oui, moi, j'ai participé à ce journal. »* ça leur restera davantage que les cours magistraux. *« Pour former des êtres humains debout, voilà ! »* (CoE.P1). Le directeur du collège qui n'a pas pu s'impliquer personnellement commente : *« J'ai eu aussi un élève qui est venu m'interviewer ici, j'avais jamais eu de rapport direct avec lui et je l'ai senti bien intéressé par ce qu'il faisait, très organisé, je pense que ça sert à les responsabiliser, reprendre confiance en eux, je suis tout à fait favorable plutôt à ce genre de dispositif »* (Dir.P1). La directrice chargée de l'inclusion et de l'orientation est satisfaite : elle déclare que le projet a confirmé son intuition et que mathématiquement, par rapport à la collection de sanctions qui était enregistrée sur les carnets, le résultat ne fait aucun doute : *« comment essayer d'inverser radicalement la vapeur et prendre le contre-pied. Quand la confiance est perdue, quand le respect est perdu, en fait, si on veut relancer quelque chose, ce serait de réinvestir, de façon peut-être un peu exagérée, [...] de transférer dans un surcroît de confiance et un surcroît de respect vis-à-vis de ces individus... qui peut-être n'en ont plus »* (Dir.P1). La réserve que cette directrice émet concerne l'investissement des adultes qui mérite, selon elle, d'être réexploité.

Le CPE réagit à notre projet en regrettant de ne pouvoir faire de même, car pour cela, il faudrait sortir de *« l'immédiateté »*. Il pense que le travail du cadre d'éducation c'est justement d'ouvrir de nouvelles pistes et de *« se mettre à cheval sur le pédagogique et l'éducatif. Et vous avez tout à fait réussi à le faire. C'est-à-dire que vous avez eu une partie pédagogique : monter un projet et faire travailler les élèves sur des problématiques concrètes, et c'est pédagogique, et à partir de là, donner confiance et en leur donnant confiance, à changer leur façon de vivre dans l'établissement, le regard sur les professeurs, finalement ça change tout, finalement. »* Monsieur F. considère qu'une de nos forces est de prendre le temps d'écouter l'élève, de prendre le temps de lui parler : *« Il y a un mot qui revenait très souvent, pour le peu de fois que j'ai pu assister malheureusement au groupe de travail que vous avez mené, c'est la confiance »*. Le CPE nous félicite pour notre travail positif que ne peut entreprendre qu'une personne très disponible à l'autre et surtout très optimiste et qui croit en l'élève. À son avis, avoir su s'intégrer aux équipes éducatives et aux équipes de direction, avoir su se faire connaître, *« c'est très important. Vous avez su vous positionner dans l'établissement. Et par rapport à ça, vous allez nous manquer madame Badaro ! »* Pour le CPE, le jeu en vaut la chandelle même s'il nécessite un très grand investissement

personnel : « *Il faut trouver les personnes qui sont investies, trouver les personnes qui ont votre approche, je pense qui est excellente et voilà. Il faudrait que ça soit généralisé, concrètement, c'est très très difficile à mettre en place dans un établissement. Mais ça vaut le coup de le faire ! Ça vaut le coup !* » (Dir.P1). La responsable pédagogique ne tarit pas d'éloges et se montre très enthousiaste. Elle confirme s'être inspirée de notre projet de responsabilisation avec les 4èmes pour son atelier journal (En.P1). Quant à la responsable de niveau qui s'était beaucoup engagée à nos côtés, elle rappelle combien les jeunes ont mis du cœur à l'ouvrage. Au départ, ils doutaient d'eux-mêmes, puis ils ont développé leur créativité, et leur sens du relationnel : « *il y a plein de sens comme ça, plein de choses comme ça qui se sont développées chez eux et que je ne percevais pas avant* » (VS.P1). Elle évoque le cas d'une jeune fille qui perdait pied avant le projet et qui est revenue la voir deux ans plus tard, après être passée en seconde : « *Ça se passe extrêmement bien. Alors que c'était une catastrophe quand même en 4^{ème}.* » Elle est devenue plus responsable. De son côté, un professeur a bien voulu témoigner :

« Je ne sais pas exactement ce que vous aviez fait avec les élèves mais je sais qu'on est plusieurs à s'être dit que ce que vous aviez fait avait été utile et avait aidé des élèves à retrouver pied [...] d'avoir donné des prises aux élèves qui sont vraiment en train de pédaler dans la semoule, je trouve que c'est la base de notre travail aussi, c'est qu'ils se disent ben là, je pose un pied, je vais remettre un deuxième pied et puis remettre l'élève sur le chemin, quoi » (En.P1).

13.2.3 *Un dispositif de synthèse sous forme de formation continue ou de travail réflexif*

En plus de son rôle dans la remédiation, le dispositif de synthèse sait se montrer efficace dans une formation personnalisée des enseignants. À B8, Une enseignante n'arrive pas du tout à gérer la situation. Motivée, elle demande de l'aide : « *Je sais que je m'y prends mal et je voudrais tant bien faire ! Je ne sais pas comment m'y prendre, j'ai l'habitude d'enseigner au lycée et ça ne se passe pas du tout ainsi. Est-ce que vous accepteriez de m'aider ?* » Écoutons quelques instants de son cours :

« Ouvrez le livre page 161, Youssef, ça suffit, Michèle calme-toi. En criant : Je vous rappelle sur quoi on travaille : sur les identités remarquables. Je lis le problème. Peter, Peter. Je lis le problème : factoriser, développer et réduire. Commence l'exercice Mariella. Je vous rappelle les identités remarquables ? (Elle en rédige les trois formes dans un coin du tableau). Calmez-vous un peu. Tanios, Elias ! Michèle, réponds. Quittez la classe. Quittez la classe. Non Madame ! Si, sortez ! (Personne ne sort, l'enseignante continue). Rita, à quoi est égal A moins B par A plus B : (A-B) (A+B) ? En criant : C'est Rita qui répond ! (Mais tout le monde cherche à donner la réponse. Les cris de l'enseignante n'arrivent pas à dominer ceux des élèves). Lisez bien $G = (2x - 3)^2 - 16$. Mariella va à ta place. Michèle passe au tableau. À toi, Michèle, réponds. On doit fractionner cette expression. Comment on fait ? Mike, c'est Michèle qui est au tableau. À quoi elle ressemble cette expression ? C'est quoi 16 ? Youssef, attends, attends Pierre. 16 c'est 42. Alors on aura : $(2x - 3)^2 - 42$. Vous comprenez ? » « Non, non on n'a pas compris ! » s'écrient quelques-uns, tandis que d'autres continuent à ne pas se préoccuper de maths et vaquent à d'autres occupations. Youssef, tu demandes comment on résout. À quoi est égal A ? $A = (2x - 3)^2$. À quoi est égal B ? $B = 42$ n'est-ce pas ? » « Salim, je sais que tu sais, ne réponds pas ! Toujours en criant : Mariella tu dis que tu n'as pas compris, qu'est-ce que tu n'as pas compris ? »...

En collaboration avec ce professeur, nous avons conçu un protocole dans lequel nous avons intégré, point par point, des aspects inspirés de ma pratique et d'autres, adaptés aux circonstances. Parmi ces conseils : rentrer en classe avec le sourire, en apaisant son inquiétude, et saluer personnellement chaque élève qui s'agite, en passant dans les rangs pour « marquer le territoire ». Baisser le ton au lieu de le hausser lorsque le bruit des élèves s'intensifie. Ne plus nommer les élèves agités pendant les explications mais leur faire un signe silencieux ou s'approcher d'eux pour les « raccrocher » au cours. Noter au tableau les règles, les objectifs et les acquis nouveaux, occuper les plus rapides par des exercices supplémentaires, les charger d'aider leurs pairs qui sont plus lents, féliciter le plus souvent possible en faisant remarquer à tous le moindre progrès accompli, interroger même ceux dont on sait qu'ils connaissent les réponses. La transformation générale pendant les deux cours de maths était saisissante : le calme du professeur, le ton posé de sa voix malgré les hurlements, la sollicitation des élèves dissipés au lieu de les gronder ont eu l'effet escompté. Le résultat saisissant montre l'efficacité de cette courte formation.

« Bonjour les élèves, bonjour Elie, Sarah passe au tableau. Je vous attends, je veux commencer. Samir, je veux commencer. Je t'ai appelé 3 fois ». Long silence de Madame J. La classe se calme. « Sarah va nous rappeler les racines carrées, les carrés parfaits. Pendant ce temps, Naji va écrire les expressions de réduction. C'est bien, Sarah, continue. (Sarah rédige la formule). Merci, Sarah. Rita, je te demande à toi si 125 est un carré parfait. Non ? Alors comment on le décompose ? Michaël passe au tableau et rappelle-nous à quoi égal racine de ab ». Mariella : « Pour racine de 75, on peut faire 15 fois 3 ». Madame J. : « C'est vrai, on peut faire 15 fois 3 mais aussi 25 fois 3 parce qu'ici, on travaille sur le radical de 5. Youssef, tu as fait juste ? Samir, tu as fait juste ? je vais souligner les radicaux. Il y a une faute au tableau. Qui peut corriger ? Kevin, cherche la faute, travaille devant toi ». Madame J. parle très bas. Les élèves crient moins fort. Pendant que l'un résout un calcul, un autre demande à passer au tableau et Madame J. accepte. Quand un jeune pose une question, l'enseignante propose à toute la classe de participer à la réflexion. Quand un autre donne une réponse fautive, elle pousse son raisonnement jusqu'au bout afin qu'il découvre de lui-même son erreur. Même comportement au cours suivant où Madame J. commence par donner les objectifs : il s'agit de problèmes de mise en équation. « Je vais mettre les problèmes au tableau, vous allez réfléchir et commencer devant vous l'exercice. L'élève qui termine, lève la main ». (Youssef se promène) « Youssef tu as terminé ? Mike tu n'as pas commencé ? » Youssef : « J'ai fait 30 exercices et je n'ai jamais compris ça ». Madame J. « On va en faire 30 autres et tu deviendras fort ». L'enseignante passe dans les rangs, elle fait preuve d'une très grande vigilance. « Youssef je voudrais voir ton cahier. Posez vos crayons, je ne veux plus rien entendre ». L'enseignante parle d'un ton ferme qui se veut serein ; on sent les efforts fournis à chaque instant pour rester vigilante tout en conservant son calme, et gérer les difficultés de compréhension et de comportement de la classe.

L'environnement final apparaît bien plus favorable à de possibles progrès que celui initial. Le responsable de cycle nous autorise à nous entretenir avec des élèves que nous souhaitons rencontrer à part. Tous, sans exception, me demandent de transmettre à la direction que le respect est leur demande prioritaire. Mariella, connue pour sa soi-disant hyperactivité pourtant totalement maîtrisée pendant les cours de maths nouvelle version, confie : « K. [le responsable du collège] nous respecte, alors je le respecte. Même quand tu as tort, tu veux être respectée... Je m'ennuie, alors je m'agite... Le rythme est

trop lent... Alors je m'agite pour rire, pour m'amuser ». Dans les classes de remédiation de B8, l'espoir d'un développement personnel était passé à la trappe en même temps que celui de la réussite scolaire. Mariella propose une solution : « *Vous savez Madame, ce qu'il nous faut c'est de la discipline. On aurait besoin de plus d'un adulte par classe pour nous tenir et nous obliger à rester calmes ; il faut le leur dire à la direction.* » A B8, la bonne volonté du responsable de cycle et des animateurs est insuffisante pour la bonne marche du collège. Les contraintes financières empêchent de créer un dispositif de synthèse avec, en outre : 1- Départ anticipé à la retraite d'enseignants « non compétents, non motivés » avec paiement de leurs indemnités pour ne pas créer des drames familiaux collatéraux. 2- Formation des autres professeurs. 3- Embauche d'enseignants formés aux besoins particuliers et motivés, et de personnel supplémentaire pour le département psychopédagogique encore à l'état embryonnaire. On le constate, le dispositif de synthèse répond à une demande des élèves aussi bien que de certains enseignants en termes d'amélioration des pratiques. Seule condition : que les enseignants acceptent d'être coachés de manière individualisée ce qui leur épargnerait des formations trop théoriques coupées, selon eux, du terrain.

13.2.4 Un dispositif de synthèse sous forme de remédiations individualisées hors cadre scolaire

Des possibilités plus larges encore s'offrent hors cadre scolaire. Nous avons remarqué, lors de l'enquête, que les enseignements particuliers n'étaient plus systématiquement considérés comme concurrents et parallèles au système éducatif traditionnel, mais que certains acteurs éducatifs les prenaient, aujourd'hui, comme des alliés et collaborateurs potentiels. Autant les intégrer dans le dispositif de synthèse. Nous allons en donner une seule illustration sur la trentaine de jeunes de tous âges et milieux socio-culturels, avec des attentes hétérogènes, accompagnés depuis plus d'une dizaine d'années¹⁰⁷. Leur répartition dans plus de 10 établissements scolaires de Paris et sa proche banlieue et l'amplitude des niveaux des classes qui s'étendait du CP (Classe Préparatoire, équivalent de la 11^{ème}) jusqu'en terminale sont un reflet à la fois de l'exhaustivité des besoins (**H2.1.1**) et de l'étendue des capacités du dispositif de synthèse (**H3.1.4**). État initial capté par le dispositif d'information : plusieurs facteurs freinent les progrès d'Amélie, en 5^{ème} qui grandit dans une famille aimante des beaux quartiers de Paris. Plusieurs facteurs mais tous reliés à une même source : sa mère qui a peur de voir grandir sa petite dernière la surprotège et ne la fait jamais sortir ailleurs qu'au parc ou au centre commercial du coin. L'horizon de l'adolescente est tellement fermé que les enseignements ne font pas sens pour elle. Bien qu'elle réside à 100 mètres de la Seine, elle ne sait pas ce qu'est une rive. Pour elle, une oasis consiste en une boisson gazeuse. Interdite d'écouter les informations pour ne pas être choquée par les images, elle est hermétique, par exemple, aux cours d'éducation civique où les termes République, élus, suffrage universel et autres RMI (Revenu

¹⁰⁷ Figurent, dans notre panel, des jeunes en réussite, et d'autres dits intellectuellement précoces dont certains en réussite et d'autres en situation d'échec scolaire. La durée de leur remédiation pédagogique s'étend de quelques séances ponctuelles (cela a été rarement le cas) à plusieurs années. Le succès était toujours au rendez-vous par rapport à l'objectif visé.

Minimum d'Insertion) ne font aucun écho en elle. On lui a caché le décès de son grand-père auquel elle est très attachée ce qui ne fait qu'augmenter ses inquiétudes car, me confie-t-elle, ils croient que je ne vois rien, mais moi, je vois tout et j'entends tout. De plus, sa mère qui craint d'apparaître défaillante aux yeux de son mari en raison des insuccès scolaires de sa fille, attise inconsciemment les peurs de cette dernière. La jeune fille en a d'autant plus de mal à nouer des liens avec son père dont les absences professionnelles sont fréquentes. Qui plus est, Amélie s'est inventé un baromètre de l'intelligence très précis, en fonction du classement scolaire. Et comme elle est la dernière de la classe, elle en conclut qu'elle est nulle et bête alors même qu'elle s'est avérée par la suite, intellectuellement précoce.

Diagnostic : il est inutile d'espérer une amélioration des résultats scolaires sans dénouer les entraves familiales. Rétroaction par le dispositif de commande : les séances de discussion avec la mère sont aussi importantes que les leçons de grammaire. L'encouragement à l'achat d'une bibliothèque pour la chambre de l'adolescente et la permission accordée de traverser seule la route peu fréquentée de 5 mètres de large qui les séparent du collège sont le point de départ de la transformation profonde des lieux et des attitudes. Le père crée une complicité avec sa fille à travers leur intérêt commun pour les livres. Ils vont, presque tous les week-ends en choisir ensemble un ou deux. Le travail de reconstruction des connaissances peut enfin devenir efficace. 1- Un texte de Daniel Pennac décrivant ses difficultés d'apprentissage met les pendules à l'heure et engage une amélioration de la confiance en soi. Il fait découvrir à Amélie, par la même occasion, son goût pour l'écriture, ce qui améliore ses compétences en informatique et traitement de texte. 2- La confiance en soi est accentuée lors de séances d'analyse grammaticale et logique : « Amélie comprend très bien » est une proposition indépendante avec Amélie pour sujet et comprend très bien pour groupe verbal ; « Amélie qui comprend très bien fait des progrès » et « Comme Amélie comprend très bien, elle fait des progrès » sont prétextes à se familiariser avec les subordonnées. 3- L'apaisement est apporté par une écoute attentive qui prend au sérieux les soucis exprimés : « *Je sens que le nœud que j'ai dans le ventre diminue de taille quand je t'ai parlé. Avant, j'avais une boule de bowling dans le ventre et maintenant, c'est comme une balle de ping-pong* ». 4- Un décroisement est entrepris pour donner du sens aux acquis¹⁰⁸. État final : trois ans plus tard, Amélie prend son envol et n'a plus besoin de cours de remédiation. Les liens familiaux sont renoués et apaisés. Nous n'en doutons pas, une partie de ces étapes est transposable en classe. Alors, pourquoi ne pas

¹⁰⁸ Exemple de décroisement : histoire, SVT, français, musique, arts plastiques. Une visite au Musée parisien du Moyen-âge avec ses thermes gallo-romains peut être l'occasion de faire le lien entre les programmes d'histoire de 6ème (Antiquité) et celui de 5^{ème} (Moyen-âge). La découverte de la tapisserie de la Dame à la licorne qui y est exposée peut servir de support à une interdisciplinarité entre les SVT (études des cinq sens) et le français (le monde animalier présent dans l'œuvre peut être repris avec le Roman de Renart. La musique de l'époque peut être abordée par un rapprochement avec l'ouïe et les arts plastiques, déjà potentiellement présents par l'intermédiaire de l'atelier « scriptorium » du musée, peuvent également devenir l'occasion de recréer, comme œuvre finale de la séquence, une Dame à la licorne du XXIème siècle.

envisager, en début d'année, dans l'emploi du temps, de « perdre » quelques séances de cours pour mieux connaître les élèves et adapter l'enseignement ? Les préconisations du chef d'établissement de P1 n'allaient-elles pas dans cette direction ? Un pacte serait instauré, entre les élèves et leur enseignant, afin qu'en « contrepartie » ils l'aident à aller plus vite pour rattraper le retard académique ? Le pacte en lui-même serait une responsabilisation des élèves en même temps qu'une matérialisation des liens noués avec l'enseignant.

Avec Aldo dont le frère souffre d'un handicap mental lourd en raison d'une maladie neurologique, il n'était pas possible d'espérer une reconstruction de la confiance en soi sans rassurer et apaiser sa mère qui avait « tout misé sur lui ». Aucun des résultats scolaires de son fils ne trouvait grâce à ses yeux et le moindre des propos anodins de l'adolescent lui faisaient craindre une dérive comportementale. Des réunions avec Aldo et ses parents faisaient découvrir à ceux-ci qui n'avaient pas le temps de vraiment discuter avec lui, pris qu'ils étaient par le jeune frère, à quel point leur enfant était mature et doté de clairvoyance et de bon sens. Pour ce qui est de la réussite scolaire, nous avons employé une métaphore du bâtiment, parlante pour eux : pour construire un immeuble, les fondations sont une étape cruciale mais invisibles de sa solidité future. De même, la reconstruction des connaissances passe par la confortation des soubassements. Il faut savoir être patient et attendre que le premier étage émerge pour se rendre compte que s'élève la bâtisse. Peu à peu la foi des parents en leur fils s'est installée, première étape du développement de la confiance en soi d'Aldo. Le reste, la construction des connaissances n'était plus qu'une question de temps. À titre anecdotique, ajoutons qu'en tant que synthétiseur éducatif, j'ai même accepté de témoigner, auprès de la police, des qualités humaines d'Aldo, à la demande de son avocate et de ses parents, après une nuit qu'il a passée en garde-à-vue, parce qu'il avait eu la mauvaise idée de jeter un œuf sur une brigade de policiers, pendant le mouvement dit des « gilets jaunes ».

Enfin, avant d'arriver à la théorisation du profil de l'idéaltype, passons rapidement en revue quelques témoignages d'élèves vus en cours individuels et qui ont rédigé un texte, chez eux, et sans aucune influence ni aide, sur ce qui les a aidés dans notre démarche. Ils avaient tous fini leur cycle de travail avec moi et je leur avais précisé de n'écrire surtout que ce qu'ils pensaient vraiment. Voici des extraits de leurs réponses. Notons que les mêmes termes ou idées reviennent, comme si les élèves s'étaient concertés alors qu'aucune orientation ne leur avait été donnée, preuve qu'il existe bien des comportements favorables fondamentaux à adopter : structurer la pensée, donner des méthodes de travail, augmenter la confiance en soi, valoriser, être patient, y aller progressivement pour reconstruire les connaissances, reprendre les bases sans montrer qu'il s'agit d'une régression, donner un espace de liberté et montrer l'intérêt des apprentissages, croire en l'élève et le motiver, accepter qu'il ne comprenne pas tout de suite...

Ayant, pour des raisons médicales, manqué jusqu'à trois mois de cours lors de mon année de 3^{ème}, Brigitte a su me reprendre en main à l'issue de mon absence dans le but de me faire rattraper mon retard accumulé ainsi que de m'aider à obtenir mon brevet. Alors que je pensais mon année ratée, Brigitte m'a redonné confiance en moi ; elle m'a aidé à me rendre compte que j'avais certaines capacités que je ne connaissais pas encore et que rien n'était perdu. Chaque semaine, Brigitte a fait preuve de beaucoup de patience, elle n'hésitait pas à reprendre du début un sujet sur lequel on avait déjà passé beaucoup de temps. Son dévouement, son investissement personnel et surtout ses méthodes de travail ont été pour moi une structure indispensable pour ma remise à niveau. J'ai finalement obtenu mon brevet, mais au-delà de cela, j'ai appris à être méthodique et efficace à chaque fois que je dois fournir un travail personnel. Tous ces efforts m'ont permis à ce jour de passer mon année de seconde avec un tableau d'honneur, ce qui était inespéré il y a deux ans de cela.

Brigitte a été mon professeur à partir de mon année de 5^{ème}. La tâche était dure, j'étais complètement désintéressé du monde scolaire. Démotivé par mes professeurs, je me pensais incapable de réussir. Grâce à sa pédagogie et sa méthode, mon niveau scolaire s'est nettement amélioré dès les premières leçons. Mais ayant des facilités, je ne m'impliquais pas réellement. Sa méthode m'a donné envie de m'investir, car elle m'a montré que mes capacités me permettaient d'être bon scolairement. J'ai aussi compris, grâce à elle, que si je n'utilisais pas ces capacités, alors mes facilités de compréhension me joueraient des tours. La patience de Brigitte sans égal, a été un exemple pour moi. Sur le long terme, une certaine assiduité au travail est venue naturellement. Je lui suis reconnaissant de m'avoir aidé à structurer ma pensée et de m'avoir aidé toutes ces années consciencieusement. Elle m'a tiré vers le haut en m'encourageant. Cela m'a permis de progresser. Mes années de travail avec Brigitte m'ont permis d'acquérir une rigueur qui m'est indispensable.

Tout d'abord les problèmes ne se concentraient que sur les mathématiques et l'assimilation de nombres, dizaines, centaines, milliers. Par un stratagème utilisant des exemples parlants et imagés et l'utilisation de trombones, elle m'a permis de comprendre et de visualiser plus facilement cette matière. Ne supportant pas la récitation, elle m'a aidée à me reconcentrer sur mon travail et sur l'apprentissage de mes leçons. Elle m'a aidée à apprendre mes textes mais aussi à structurer mes expressions écrites et mes analyses de textes tout en suivant ma logique et ma manière de penser. Ses conseils m'ont permis de gagner confiance en moi ce qui n'était pas une mince affaire. De plus, elle m'a toujours valorisée dans ma manière de travailler tout en m'expliquant ce qui n'allait pas. Elle n'a jamais fait de comparaison entre ses autres élèves et moi et toujours traitée avec beaucoup de soutien moral. Elle n'a jamais baissé les bras alors que me faire étudier et me motiver à le faire n'était pas chose facile.

J'ai demandé à travailler avec toi parce que je sais que tu es une prof compétente et que tu expliques bien. Déjà, tu ne nous prends pas pour des cons quand tu nous expliques. Généralement, les profs se sentent supérieurs ; ça les dérange qu'on ne comprenne pas, ils trouvent pas ça normal, toi tu trouves ça normal et tu nous expliques pas comme si on était bêtes. Dans ta manière d'enseigner, tu es compétente, tu n'es pas ennuyante. Normalement, je m'endors en cours. Tu sais que je suis insomniaque ? Et aussi dans ta manière d'expliquer tu t'adaptes à chaque élève dans le sens où quand je n'ai pas de leçon, tu m'en fais, et tu donnes des exercices à ceux qui ne travaillent pas. Tu intéresses les élèves, comme prof, alors quand on ressort, on a compris. On n'est pas en prison comme à l'école. L'ambiance est cool ; même si on travaille sérieusement, on n'est pas stressé. J'ai enfin compris et je suis archi fière de moi parce que j'ai travaillé des maths. Je me sens soulagée, confiante, parce que j'ai un bon niveau. La méthode d'expliquer, de faire évoluer, elle fait comprendre vite et bien. On se sent rassuré pour les cours à l'école.

Elle m'a appris à structurer ma pensée, me permettant de m'exprimer d'une façon moins « brouillon » en français. Elle m'a fait comprendre que pour réussir, je devais à la fois m'organiser dans mon travail et dans la vie de tous les jours et donc organiser ma chambre et mon bureau. Grâce à elle, mes notes ont beaucoup augmenté et la structure qu'elle m'a donnée m'a permis d'être toujours parmi les premiers de ma classe au lycée. En effet, Brigitte m'a donné des moyens mnémotechniques qui me viennent maintenant naturellement. Finalement, Brigitte m'a fait comprendre que les mathématiques n'étaient pas une succession de problèmes mais une matière très utile.

Armée d'une patience inébranlable, elle me tira vers le haut et me fit prendre conscience de mes capacités.

Sa méthode de travail est de donner un cours personnalisé pour recourir à mes besoins. Elle adapte ses cours en fonction de mes nécessités. Elle m'a permis d'organiser ma pensée. Ceci est bénéfique quotidiennement, il est toujours bien d'avoir une culture littéraire, de plus, cela m'a beaucoup aidé lors des dissertations. Elle ne m'aide pas seulement à les comprendre, elle m'enseigne aussi la méthode de travail à adopter, la manière dont je dois aborder le texte afin de rester autonome.

Au début, j'avais des difficultés dans certaines matières. Je ne pouvais assimiler sans avoir compris toute la logique. Brigitte, avec son savoir-faire et sa sensibilité, a su me transmettre toutes les connaissances dont j'avais besoin. Elle a aussi repris les bases et m'a appris à être méthodique pour relier les idées. Par ailleurs, elle a toujours été disponible lorsque j'avais des questions en dehors du cours. Je la remercie pour son dévouement, sa patience et son grand cœur.

Puisque les responsables scolaires et les élèves ont donné leur avis sur l'idéaltype du dispositif de synthèse, pour ne pas être en reste avec les parents, donnons-leur la parole par l'intermédiaire de ce père qui avait abdicqué et de cette mère qui avait baissé les bras et dont le fils est aujourd'hui en Master.

« Elle a su [...] lui donner un certain goût du travail. Son action s'inscrit dans une démarche profonde et qui continue à donner ses fruits deux ans plus tard. [...] Brigitte pratique cette rigueur qui agace et qui n'est pas de mon goût, mais qui est utile et nécessaire pour former des hommes solides pour affronter la vie. » (Le père)

« Brigitte sait lui parler, comprendre son fonctionnement [...] énergie, ferveur, douceur, fermeté [...]. Elle soutient, encourage, challenge, reconforte, [...] cours intenses, intensifs, matières passées au peigne fin, fiche de synthèse, organisée, [...] optimiser, [...] rassurant [...] et pour finir le lien magique qui se produit. » [...]. S'installe alors une « course contre la montre pilotée par Brigitte qui coache, écoute, encourage, adapte son discours. Marc comprend, Marc s'intéresse, Marc apprend, Marc reprend du poil de la bête. Petit à petit, elle transforme l'image qu'il a de lui-même et lui redonne confiance. Oui tu es capable, oui tu sais, oui tu t'améliores en ne laissant à Marc que le choix de réussir. » [...] Tout au long du processus, « Brigitte n'occulte pas les parents, elle les informe, les rassure, leur fait part des petites réussites pour que eux aussi reprennent confiance et se disent que tout n'est pas perdu ! » (La mère)

Par ces extraits de l'ensemble des témoignages vus en 13.2, nous constatons à quel point la considération de l'élève dans sa globalité, le développement personnel, la bienveillance, les considérations positives, la rigueur et la construction progressive des apprentissages sont à l'origine, dans bien des cas, de la réussite scolaire. Par suite, comment mettre en place le dispositif de synthèse afin de dépasser les divisions conceptuelles, comportementales et organisationnelles de l'École dans sa forme actuelle ?

13.3 L'idéaltype du dispositif de synthèse repose sur cinq piliers et des principes de base

D'ores et déjà, nous pouvons dire que le dispositif de synthèse s'apparentera à ce qui se pratique à B2 et que le synthétiseur éducatif ressemblera au directeur adjoint de cet établissement, dans le cadre d'un noyau quadripartite constitué de ses actuels chef d'établissement - directeur adjoint - responsable des élèves en difficulté - responsable éducative. Qu'apportera d'autre ce dispositif à une institution telle que B2 ? Des aménagements qui participent à décharger les collégiens du stress ou à les aider à l'affronter et une assistance renforcée auprès des enseignants aux comportements défavorables à leurs élèves, pour leur faire prendre conscience des dégâts qu'ils occasionnent et les aider à changer. En effet, il s'avère, à partir des résultats de l'enquête relative aux élèves, que ces attitudes d'acteurs éducatifs sont l'acmé des facteurs qu'ils incriminent comme freins à leur développement personnel et leur réussite scolaire. Le reste des atouts et apports du dispositif de synthèse, nous allons le découvrir, au fur et à mesure de sa formalisation. Avançons dans nos recommandations, en montrant, d'abord, que les dépassements des divisions comportementales passent par une synthèse des attitudes non seulement de tous les responsables scolaires (nous décloisonnons sur ce point primaire, collègue et lycée), mais de tous les adultes qui s'occupent des

élèves, parents y compris. Nous indiquerons, ensuite, que le principe fondateur du dépassement des divisions conceptuelles et organisationnelles est également le décloisonnement.

13.3.1 Une synthèse dépassant les divisions comportementales et valable dès la petite enfance

Qu'en est-il des recommandations comportementales ? A l'instar de ce que nous avons mis en pratique avec succès dans nos expérimentations et en prenant en considération les réponses des collégiens, des parents et des responsables scolaires, dressons le profil du synthétiseur éducatif et présentons les piliers et principes de base de notre modèle intégrateur. Cet acteur éducatif, dépendant directement du chef d'établissement, occupera un poste de direction polyvalent. Sans se préoccuper de son titre qui aura principalement pour atout de lui assurer un capital symbolique, il se placera dans une position de médiateur et de lien engagé et « en mouvement » entre tous les membres de la communauté éducative, abaissant le niveau hiérarchique à son minimum et favorisant le dialogue démocratique et la circulation de l'information. De la sorte, l'institution scolaire dans son ensemble se transformera en un dispositif de remédiation. Dans l'idéaltype, le comportement du synthétiseur éducatif sera étendu à tous les intervenants dans le microsystème et le mésosystème des élèves (cf. paragr. 6.3, p. 153). La synthèse ainsi obtenue réduira les distorsions et les risques d'injonctions paradoxales nuisibles à l'éducation et au développement personnel donc à la réussite scolaire. Concentrons-nous sur le rôle direct et actif que peut assurer le synthétiseur éducatif, d'abord directement dans la remédiation de l'échec scolaire, ensuite auprès des autres acteurs éducatifs. Effectivement, son point distinctif sera une grande rigueur dans l'accomplissement du travail de synthèse éducative et académique, avec l'exigence de donner sens aux apprentissages - que ce soit en mettant les définitions et les notions à la portée de tous ou par le décloisonnement des matières -, tout en veillant à la création d'une relation privilégiée avec l'élève. Les collégiens nous ont donné des exemples et précisions des attentes comportementales vis-à-vis de leurs encadrants, et il s'avère que l'étape première à partir de laquelle se construit le savoir consiste à faire exister l'élève en tant qu'individu important et intéressant, digne d'attention et d'intérêt, de l'écouter, de lui redonner confiance en soi et de réunifier sa personnalité, pour ensuite pouvoir lui faire découvrir ou redécouvrir le goût d'apprendre (chap.6 à 9). Une proportion des acteurs éducatifs en est consciente, l'objectif est d'ouvrir les yeux à ceux qui dénigrent cet aspect, le considérant subalterne voire inutile (chap. 10 à 12). Un autre des points forts du synthétiseur éducatif est d'assurer un rôle de conseil auprès des parents et des autres membres de la communauté éducative en milieu scolaire, voire même de se mettre dans une attitude de médiateur familial. C'est ainsi, qu'à tout moment, il favorisera, au-delà de la réussite académique, sociale et professionnelle de l'élève, son développement personnel. Ce sont ces facteurs qui ont amené B2 à ses résultats probants, et les mêmes raisons qui nous font obtenir des résultats inespérés avec nos élèves, là où les méthodes classiques d'enseignement n'ont pas réussi à les sortir de la spirale de l'échec.

Il nous faut encore donner des pistes pour optimiser toute remédiation, en nous appuyant sur notre pratique dont nous avons présenté des exemples de réussite. Insistons sur le fait que nos recommandations comportementales dépassent non seulement les divisions vie scolaire et enseignements mais également celles des autres structures de l'École, s'étendant à tous les responsables qui jouent un rôle auprès des enfants et adolescents, dans les micro et mésosystème. Pour l'ensemble des jeunes pour lesquels doit être assurée une synthèse éducative, le premier pilier consiste en un diagnostic précis par l'observation directe et les entretiens avec les élèves et leurs parents. Un questionnaire et un guide d'observation que nous avons établi en vue d'une éducation unitaire peut être consulté en annexes (paragr. 2.4, pp. 32 à 37). Le but de l'ensemble de ces moyens est de connaître le plus d'indicateurs possibles de l'environnement initial, afin d'adapter au mieux la rétroaction. Le deuxième pilier se compose de qualités de pédagogue du synthétiseur éducatif, fondées sur une approche « rogersienne » (Rogers, 1966/2005). Le troisième s'ensuit : c'est la motivation de part et d'autre, condition de l'adhésion du jeune à sa remédiation. Le quatrième en découle : c'est une reconstruction progressive de l'architecture des connaissances dans le respect du rythme de l'élève et de ses stades de développement. Le cinquième pilier est un apprentissage authentique donc un apprentissage qui prend sens, favorisant le développement personnel (et inversement). Dans cet objectif, un point fort de la synthèse éducative, qui en constitue aussi l'originalité, vient de la polyvalence du synthétiseur éducatif et de sa capacité à enseigner toutes les matières, performance loin d'être inenvisageable pour nombre d'acteurs éducatifs suffisamment diplômés, en tout cas jusqu'au niveau collège, concerné par cette étude. La polyvalence facilite l'établissement des ponts entre les enseignements et la perception de la cohérence des programmes par les élèves. Bien entendu, ces qualités requises de la part du synthétiseur éducatif le sont également, de la part du plus grand nombre possible d'acteurs éducatifs qui prennent part au dispositif de synthèse. En fait, une autre des originalités de la démarche demeure sans doute un positionnement qui se rapproche de celui d'un médecin de famille. Le médecin généraliste a une connaissance des pathologies de son patient tout en n'étant spécialiste d'aucune d'entre elles. De la même façon, un synthétiseur éducatif ou un dispositif de synthèse présente l'avantage d'avoir une vue d'ensemble des problèmes liés à l'échec ou aux difficultés scolaires, que ceux-ci soient exclusivement d'ordre académique ou qu'ils concernent des facteurs autour de l'École. Ainsi, en plus de faciliter l'établissement d'une relation de confiance grâce à la fréquence des échanges avec l'élève ou avec ses parents, ce point de vue amène à détecter des blocages auxquels des spécialistes ne pensent pas, tournés qu'ils sont vers leur seul domaine. Certes, la haute qualification académique est un atout supplémentaire car elle nous donne l'opportunité de dispenser un enseignement à la fois rigoureux et approfondi, mais l'essentiel est de s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève. Un professeur de B6 avait défini un bon enseignant non pas par ses qualités de savant mais par sa disposition à transmettre les connaissances dont a besoin son élève.



Figure 59 : Les cinq piliers de l'idéaltype du dispositif de synthèse éducative

Une fois le diagnostic établi et une vision globale mise en place, l'approche, alliant congruence, empathie et considération positive, aboutit aux vertus de l'effet Pygmalion décrit par Rosenthal et Jacobson (1971). Observons à quel point ces comportements collent aux attentes des enquêtés, telles qu'ils nous les ont exprimées. La confiance réciproque et inconditionnelle entre l'éducateur et « l'éduqué », entre l'enseignant et « l'enseigné » et maintenant entre « tout acteur éducatif » (qu'il soit responsable scolaire ou parent ou tout autre responsable hors du cadre scolaire) et « tout élève » se fonde sur une hypothèse arbitraire, celle de l'éducabilité de tout enfant, de sa capacité de reconstruction et de son aptitude à réussir quand les conditions optimales de sécurité et de rigueur méthodologique sont assurées. Les jeunes enquêtés ont confirmé à quel point croire en les capacités de l'élève pouvait lui communiquer, comme par un effet miroir, une vision positive de lui-même. C'est la raison pour laquelle optimisme et enthousiasme

font partie des qualités du synthétiseur éducatif. Rappelons-nous qu'ils avaient été réclamés par les collégiens. Effectivement, nous avons conscience que plus nos élèves étaient catégorisés « non éducatibles » et plus nous étions motivée par la recherche d'une posture la plus adéquate à leur situation propre, ce qui augmentait d'autant leur motivation, donc leur adhésion à leur remédiation. Sentir l'adulte impliqué et concerné stimule l'envie de réussir, les jeunes enquêtés nous l'ont confirmé. Il nous faut, ici, faire un petit détour théorique pour définir l'éducabilité. Selon Meirieu (Petit dictionnaire/éducabilité, n.d.), l'éducabilité est à la fois « le principe "logique" de toute activité éducative » par lequel on postule que tous les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, et « un principe heuristique¹⁰⁹ essentiel » qui attribue les échecs non pas à « l'autre » mais au fait que nous n'avons pas encore trouvé la méthode adéquate à sa remédiation. Meirieu en conclut que la majorité des inventions didactiques a été effectuée par ceux et celles qui se sont attachés à éduquer des êtres jusque-là réputés inéducatibles (*ibid.*). Un professeur de P1 avait évoqué un « chemin bis ». Il rejoint parfaitement en cela nos préconisations. D'ailleurs, cet appel permanent à l'imagination du synthétiseur éducatif constitue, en soi, une émulation qui le fait se dépasser de jour en jour, convaincu qu'il est de pouvoir y arriver. Pour un synthétiseur éducatif, ce n'est pas parce que l'élève a été en échec par le passé que ses insuccès vont se perpétuer. Et c'est son regard optimiste sur le jeune dont il a la charge qui va transformer le regard de ce jeune sur lui-même. Meirieu emploie l'expression d'un « efficace du regard » (*ibid.*). L'infirmière, mère de famille de B3 avait spécifiquement évoqué ce simple regard d'éducatrices qui suffisait à redonner confiance en soi à son enfant dyslexique.

Parmi les autres caractéristiques du synthétiseur éducatif, une empathie qui se double de générosité, de respect réciproque et d'une bonne dose d'humour insufflé suffisamment de volonté, de combattivité et de confiance dans les ressources des élèves pour ne jamais se décourager, même devant les cas censés être perdus d'avance. Tous les collégiens ont mis en avant leur besoin de respect et d'absence de considérations négatives. Mariella, de B8, qui n'avait rien d'une hyperactive avait expressément demandé à être respectée même quand elle avait tort. Et aussi bien les adultes que les jeunes avaient spécifié l'importance de l'affection bilatérale dans la motivation des élèves. Reportons-nous à la figure 29 sur la motivation (p.160) et ayons en mémoire les réponses à la question ouverte portant sur ce thème. L'envie d'apprendre stimulée par les collègues vient en grande partie des représentations sur l'investissement personnel des adultes et leurs comportements adéquats, sur la relation interpersonnelle affective nouée avec eux et sur l'ambiance des établissements. Effectivement, étudier parce qu'on en a reçu l'ordre et par crainte du plus puissant ou, au contraire, se concentrer et apprendre par conviction et

¹⁰⁹ Selon le Grand Robert, l'adjectif heuristique signifie « qui sert à la découverte ». Une *hypothèse heuristique* est une *hypothèse* « dont on ne cherche pas à savoir si elle est vraie ou fausse, mais qu'on adopte seulement à titre provisoire, comme idée directrice dans la recherche des faits » (Lalande).

envie personnelle, ne donne ni le même rendement ni le même résultat. Dans le deuxième cas, l'énergie de l'élève est tout entière centrée sur sa réussite, tandis que dans la première configuration, une grande part de ses forces est gaspillée par des sentiments négatifs de rancune et d'aliénation. Le pacte implicite qui résulte des conditions favorables au développement personnel est donc beaucoup plus authentique, plus durable et efficace. C'est pour cela que nous avons intégré l'adhésion de l'élève à sa remédiation dans les conditions d'une synthèse éducative entreprise avec succès. Nous en avons vu un exemple avec Willy. Piaget (1948/2008, pp.94-98) s'attarde sur la notion de respect pour en expliquer le mécanisme et distingue les effets du respect unilatéral de ceux du respect réciproque. De même, en se demandant quelles sont les caractéristiques d'une relation d'aide qui faciliterait la croissance (donc le développement personnel), Rogers (1968, 2005, pp.28, 30) arrive à la conclusion que l'acceptation démocratique par laquelle les parents montrent leur affection et traitent leurs enfants d'égaux à égaux est celle qui conduit à des signes d'un développement intellectuel accéléré. Et inversement, les attitudes parentales de « rejet actif » entraînent de la part des enfants des comportements « instables, rebelles, agressifs et querelleurs. » Ce psychologue confirme que nos préconisations synthétisent les micro et mésosystème pour ce qui est des comportements favorables aux élèves.

D'autre part, si l'on se réfère aux cas de Khaled et Roberto dont l'un d'eux juge qu'« il y a écrit bizarrement » dans son cahier, il apparaît indispensable d'apporter au vocabulaire de l'élève les termes nécessaires à la compréhension des consignes, comme préalable à tout apprentissage, faute de quoi il passe à tort comme étant, par exemple, faible en maths. Pour comprendre l'amélioration des résultats des jeunes que nous avons suivis, en particulier ceux issus à la fois de l'immigration et de milieux défavorisés, la référence à Bernstein (2013, pp.129-130) est utile. Ce chercheur aborde une théorie sociologique de l'apprentissage et affirme que l'élaboration du langage se limite dans les milieux socioéconomiques et socioculturels défavorisés au « code restreint », tandis que dans les milieux plus aisés, il atteint un « code élaboré ». Avec Aldo et tous les autres, nous n'avons eu de cesse de rappeler les fondations invisibles de l'immeuble, puis sa construction étage par étage. Nous filions la métaphore en faisant allusion aux paliers qui existent entre un étage et l'autre. Nous ajoutons qu'en gravissant les escaliers des étages dix par dix, on risquait de trébucher et de se faire mal. De telles mises en garde sont primordiales pour éviter à tous de fausses déceptions décourageantes, et à l'élève, un sentiment de culpabilité entraînant un manque de confiance en soi et des anticipations négatives pour le futur. Piaget (1969/2011) conçoit les mathématiques non pas comme une succession de chapitres plus ou moins séparés mais en tant que vaste hiérarchie de structures s'engendrant les unes des autres à partir de quelques « structures mères ». Il va plus loin en affirmant que le fait que des enfants intelligents ne réussissent pas en maths pose problème car l'aptitude aux maths correspond plutôt à la manière de les enseigner : l'échec portant sur tel ou tel chaînon entraîne

des difficultés croissantes dans la suite des enchaînements (*ibid.*). Enfin, en réponse à Céline qui se sent en prison à l'école et à tous les collégiens qui souhaitent un enseignement ludique avec un professeur qui fasse preuve d'humour, apprenons que rire et humour (à ne surtout pas confondre avec moquerie et ironie prohibés par les jeunes enquêtés) sont facteurs de dédramatisation et de libération. Ils font prendre du recul par rapport à ses propres erreurs, ce qui permet de les relativiser. Ils aident aussi à prendre ses distances vis-à-vis des comportements potentiellement mécaniques d'acteurs éducatifs et par rapport aux contraintes imposées par l'institution scolaire dont ils constituent un antidote. En effet, comme le précise Dantier (1999), l'institution scolaire à tous ses niveaux de fonctionnement se structure autour de strictes contraintes de temps, de lieu, de comportement et de transmission du savoir. Le mécanisme est qualifié d'« anti-vie » par Bergson (1900/2011) qui, comme Freud (1905/1988 et 1923/2010), démontre l'importance du comique et de l'humour, celui-ci ayant pour fonction de libérer l'expression du « ça » individuel face à la censure du « surmoi » collectif.

Il résulte de ces dernières avancées et de l'ensemble de l'enquête, observation participante comprise, d'ultimes recommandations (non exhaustives), pour optimiser une remédiation axée à la fois sur le développement personnel et la réussite scolaire. Elles sont valables quelles que soient les formes que prennent les actions et les lieux où elles se déroulent : petit groupe ou individualité, milieu scolaire ou extrascolaire. Précisons bien qu'il s'agit ici de détailler l'étape préliminaire du dispositif, celle qui est à la portée de chaque participant et qui peut être adaptée selon les circonstances.

1- La fréquence des cours. Multiplier les cours dans un premier temps pour redonner confiance, capitaliser les acquis et faire sentir concrètement les progrès : au début de la coopération synthétiseur éducatif-élève, il est important que ce dernier ressente concrètement les résultats de ses efforts pour être rassuré et reprendre confiance. L'enfant n'a pas le temps d'oublier les consignes, méthodes et apprentissages des nouvelles notions, les progrès se cumulent avec moins de pertes que si les cours étaient espacés. Par la suite, le rythme des cours peut se ralentir avec moins de risque.

2- Le déroulement des séances de cours. a- Soigner la qualité de l'accueil : faire sentir à chacun des élèves qu'il est attendu et se montrer immédiatement disponible. Il n'est pas anodin de s'enquérir de l'état de l'élève, de sa santé, de son moral, de ses activités ou de ses préoccupations. Lors du premier cours, l'entretien doit être mené avec tact, pour être efficace sans que ce qu'il révèle comme défaillances ne culpabilise les parents et les élèves. Il ne s'agit pas de se placer dans le statut du « sachant ». b- Se placer dans une situation d'écoute : verbaliser permet de « faire le vide » de tout ce qui encombre pour « faire le plein » de connaissances et de savoir. Ne pas craindre de « perdre du temps » à échanger si on sent que l'élève doit nous confier un problème qui lui pèse. c- Une fois la métaphore des fondations de l'immeuble expliquée, aller au rythme de l'élève, parler distinctement en variant le ton de sa voix, en s'arrêtant parfois

au milieu d'une phrase afin que l'élève la continue : une manière de solliciter son attention et d'éviter qu'il ne s'ennuie. d- Mettre en place des rituels et des automatismes : ils sont rassurants et font sentir à l'élève qu'il est dans un environnement connu et sécurisant (sans tomber dans le mécanisme dénoncé par Bergson). e- Récapituler l'emploi du temps de la journée scolaire : cela aide à se recentrer et à activer la mémoire, préalablement aux apprentissages. f- Accorder de l'importance à l'attitude physique. Anne Marie arrivait courbée, le visage triste, l'expression inquiète, l'auteur lui disait « redresse-toi, relève la tête, pense à quelque chose que tu as fait récemment et dont tu es satisfaite et fière, attention à ta diction. » Ces petits changements avaient aussitôt une influence positive sur son mental. C'est quand Jérôme parlait haut et fort qu'il se rendait compte qu'il avait des choses intéressantes à dire ; ce petit succès améliorait indirectement sa diction et l'aidait à surmonter sa timidité et la crainte de se tromper.

3- La méthode d'apprentissage. Plus important que d'apprendre, il faut apprendre à apprendre et surtout apprendre à comprendre. Apprendre à refuser d'apprendre ce que l'on n'a pas compris. a- Remonter aussi loin qu'il le faut pour combler les lacunes sans jamais mettre l'élève en situation d'échec : alterner les exercices faciles et difficiles pour éviter le découragement et donner le temps à l'élève de réfléchir sans s'impatienter en donnant la réponse soi-même. b- Aller du global au particulier, comprendre l'importance des plannings qui aident à fragmenter les difficultés et se fixer des objectifs atteignables. L'intérêt est de remporter des petits succès et de féliciter sans réserve, ce qui augmente la confiance en soi. Il est intéressant d'employer la méthode de la cible : commencer par les contours pour ensuite viser dans le mille. D'abord expliquer de quoi il s'agit globalement afin que l'élève comprenne le sens général puis entrer dans les détails. Une autre astuce est de recourir à la méthode des « tiroirs » : je range tout ce dont je ne dois pas m'occuper pour le moment et j'ouvre uniquement le ou les tiroirs qui concernent le problème à résoudre. c- Ne pas craindre la stagnation, expliquer le droit à l'erreur, considérer la note obtenue comme un indicateur qu'il faut analyser : les progrès ne sont pas une fonction linéaire strictement ascendante. Les paliers et même des régressions sont fréquents et font partie du processus de remédiation. Il est cependant important de veiller à ce que les retours en arrière restent circonscrits. d- Surprendre en ayant recours à des méthodes non classiques, matérialiser des notions abstraites¹¹⁰. e- Encourager de courtes productions d'écrit pour favoriser l'expression et ne pas oublier les schémas et jeux de rôles pour intégrer les acquis et clarifier la pensée : donner l'occasion à l'élève de s'identifier à l'enseignant en lui donnant le rôle de celui-ci augmente sa confiance en soi en plus d'approfondir sa compréhension grâce à la reformulation. d- Créer un monde de personnages ludiques : l'auteur dessine des bonshommes qui félicitent et leur crée une sorte

¹¹⁰ La fabrication d'une horloge en carton avec des aiguilles qui tournent pour Amélie, la conception de tableaux récapitulatifs pour l'analyse logique et grammaticale pour presque tous les élèves, le recours aux trombones de différentes tailles et couleurs ou aux petites voitures ou à des rangs de perles pour comprendre le système décimal, aux jeux de construction, à des objets usuels ou des spaghettis pour comprendre des formes géométriques sont des astuces aussi utiles dans certains cas de blocage que faciles à mettre en place.

de vie factice qui fait rêver les élèves et les amuse. Ne pas hésiter à écrire grand et gros, avec des feutres de couleurs, surtout avec les « visuels ». (Ces simplifications ne sont pas aussi simplistes qu'elles en ont l'air).

4- Le conseil aux parents et la médiation familiale. Partant du principe inaliénable que le synthétiseur éducatif ne se substitue pas aux parents et qu'il n'a, à aucun moment ni le droit ni la volonté de les juger ou de trancher en leur lieu et place, celui-ci peut se permettre de leur donner des conseils avec respect, après une demande ou un accord de leur part. Un conseil important à leur donner, en plus de ceux qui ont été précédemment évoqués est d'instaurer des règles simples et de les appliquer au quotidien plutôt que de lâcher la bride et de « resserrer les vis » sévèrement par intermittence. Mettre en place des limites consenties par tous et non négociables évite de multiplier les interdits et d'aggraver les situations de conflit. Donner un esprit d'initiative à l'enfant, lui apprendre à gérer sa liberté n'est pas incompatible avec des règles de vie précises. Au contraire, cela aide au développement de sa personne. Un autre conseil est de proscrire le « gavage » : vouloir continuer à faire travailler un enfant alors qu'il est en état d'épuisement équivaut à continuer à remplir une bouteille déjà pleine. La conséquence est qu'elle se vide puisque l'eau ressort comme d'une fontaine. De plus, il vaut mieux analyser les erreurs que l'enfant a faites pour cibler les petits exercices d'entraînement plutôt que de multiplier ceux-ci sans discernement. Enfin, si les parents réalisent que travailler en un temps relativement limité aide à travailler mieux, de nombreux conflits pourraient être évités : Christiane s'épuisait à rester pendant des heures auprès de sa fille, et Anne Marie s'épuisait tellement qu'elle finissait par travailler sans réfléchir, comme une automate. Donc sans aucun bénéfice. Un pacte est conclu : « Voici le travail attendu de ta part aujourd'hui. Plus tu le fais bien et vite, et moins tu auras besoin d'étudier. Et tu pourras passer du temps à te détendre. »

13.3.2 Une synthèse dépassant les divisions conceptuelles et organisationnelles

Une fois acquise la synthèse comportementale valable pour tous les acteurs et pour tous les âges des élèves, il nous faut la rendre possible en la systématisant par une synthèse conceptuelle et organisationnelle. Or, c'est le décroisement qui s'avère la voie royale. Citons, dans le désordre, le décroisement des matières scolaires donc la synthèse des savoirs, la synthèse des structures éducatives et académiques, le décroisement entre les élèves et les adultes par la relation interpersonnelle (donc la synthèse de la communauté éducative), la synthèse des enseignements universitaires destinés aux actuels enseignants et membres de la vie scolaire, le décroisement du recrutement des acteurs éducatifs avec prise en compte de la motivation et de l'expérience lors des entretiens d'embauche (donc la synthèse des compétences), laquelle, additionnée à la synthèse des attributions et responsabilités, donne lieu à la polyvalence. Il s'ensuit que, si l'idéaltype est totalement atteint, sous la houlette du synthétiseur éducatif, les dispositifs d'enseignement et d'éducation et au-delà, toute l'institution scolaire ne formeraient qu'une seule entité, dédiée à développer la personnalité des élèves, tout en leur enseignant.

Par exemple, tous les responsables de B2 dont les conceptions « originales et particulières » ont été relevées par leurs collaborateurs, verront leur rôle se mêler davantage encore, grâce à leur polyvalence, tout en conservant leurs spécificités. C'est un premier pas vers le décloisonnement de l'institution scolaire. Un chef d'établissement qui donnerait ne fût-ce qu'un seul cours individuel à un élève, contribuerait à lui mettre le pied à l'étrier par ce geste fort. De même, de sa part encore, un seul cours collectif de culture générale pourrait créer des liens privilégiés avec une classe difficile à gérer. Nous adjoignons à cet ensemble fondamental du dispositif de synthèse, une équipe médico-psychologique ainsi que ce que nous nommons aujourd'hui responsable d'orientation et responsable du CDI dont les responsabilités s'élargiront pour accroître leurs interactions. Tous les autres adultes de la communauté éducative seront mis à contribution, coordonnés par le synthétiseur éducatif pour prendre en compte, avec encore plus d'efficacité et de globalité que c'est déjà le cas à B2, l'ensemble des élèves, sans exception, et les amener vers leurs projets d'avenir, dans un esprit d'excellence taillée à leur mesure. Les relais du synthétiseur éducatif seront aussi des coordinateurs de matières, des tuteurs de classe, des responsables pédagogiques et l'ensemble de ce que nous avons aujourd'hui nommés dispositifs complémentaires mais qui s'avèrent, en réalité, des structures centrales. Les collégiens qui les intègrent dans leurs représentations de la composition de la vie scolaire nous l'ont rappelé. Nous avons vu que même des secrétaires, des comptables ou des responsables de l'accueil avaient à cœur l'éducation des élèves et que ces derniers considéraient les femmes de ménage, les cantinières et autres responsables du matériel sportif comme autant d'encadrants. Or, il est bien dommage de se priver de toutes les forces vives de bonne volonté qui peuvent aider dans le développement personnel des collégiens. C'est pourquoi le synthétiseur éducatif fera prendre conscience à chacun de son rôle éducatif en le traitant avec tous les égards qui lui sont dus. Par suite, comme à B3, tous les acteurs feront partie de l'organigramme du collège, depuis le chef d'établissement jusqu'aux ouvriers chargés de la maintenance. En participant à la vie de l'établissement et en ne se sentant plus mis à l'écart, non seulement ils en seront valorisés mais en plus, ils se sentiront partie prenante, ce qui augmentera le sentiment d'appartenance général, améliorera la motivation et le climat scolaire et renforcera l'efficacité de la synthèse éducative. Il en résultera que, idéalement, plus aucun membre de la communauté éducative ne répondra « Je ne sais pas », ou « cela ne concerne pas ma fonction », à certaines des questions de l'enquête.

Au Liban, le cloisonnement de la vie scolaire telle qu'elle se conçoit en France est plus relatif et les responsabilités du cadre d'éducation se répartissent entre plusieurs postes, rendant celui-ci plus disponible aux élèves, un exemple à suivre. De plus, comme les enseignants dépendent du chef d'établissement, il est plus facile, en tout cas en théorie, de les amener à modifier leurs conceptions et pratiques dans le même sens que la modification organisationnelle de leur établissement. Dans ce pays,

c'est plutôt le côté conventionnel des mentalités plus que les idéologies qui peut constituer le frein le plus puissant. Le culte de la note et la crainte de la diminution du niveau des enseignements par un tel bouleversement devront être dépassés. Le problème qui se pose, en plus, en France, est relatif à l'attitude du corps enseignant et à une vision du professeur, seul maître dès l'instant où il se retrouve dans sa classe. L'enseignant de P4 en est un cliché. Un autre obstacle réside dans les représentations relatives au dispositif de vie scolaire qu'on persiste à percevoir comme une structure subalterne, héritière de la surveillance générale. Or, nous l'avons fait remarquer, dans le chapitre 2, les textes officiels stipulent des responsabilités communes à la fois éducatives et d'aide à la réussite scolaire de la part des deux structures en question. Une autre entrave et non des moindres est le culte, dans l'Hexagone, du système des concours. Or, nous avons montré que des professeurs venus d'autres horizons, pouvaient apporter énormément de richesse à leurs élèves. Dans le terrain d'enquête, à sa toute petite mesure, l'auteure de la thèse en est un exemple et nous avons vu Jean, le médecin, à l'œuvre, prouvant sans conteste qu'il avait donné une âme à B2, rapprochant ce collègue de ce qui se fait de plus favorable aux élèves en matière éducative. Si nous quittons l'enquête trop restreinte et que nous extrapolons au monde des savants pour donner du poids à nos arguments, Piaget n'était-il pas biologiste et psychologue ? Les théories de Rogers ne sont-elles pas issues du milieu médical ? Freud n'avait-il pas une formation de neurologue, Durkheim de philosophe ou Kierkegaard de théologien et philosophe tout en étant poète ? Ils sont pourtant tous tenus pour des références pour leur apport en Sciences de l'éducation.

Ce sont les divisions conceptuelles qui sont les plus difficiles à atténuer et plus encore à effacer. Or, c'est seulement une fois intégrées que les propositions de changement sont moins difficiles à mettre en pratique. C'est pourquoi, pour faire évoluer les mentalités et faciliter la mise en place du dispositif de synthèse, un décloisonnement dès les bancs de l'université, avec un tronc commun, nous semble une ouverture. Ce tronc commun des connaissances, d'une durée à déterminer, (pourquoi pas deux années sur le total des cinq ans du Master) comportera notamment des cours de pédagogie, de psychologie, de sociologie, de systémique, de diagnostic des besoins spécifiques et une sensibilisation à l'importance de la recherche universitaire, sans distinction de la destination future des étudiants : réunir les futurs acteurs éducatifs, enseignants et membres de la vie scolaire d'abord sur les mêmes bancs de l'université avant de les unir en une seule entité, réduirait, en outre, le sentiment de supériorité des uns et celui d'infériorité des autres et les rendrait plus à même de collaborer véritablement, et d'avoir une vision plus globale et complète des élèves. En effet, si nous les prenons au mot, la figure 52 (p.338) de leurs conceptions des facteurs de l'échec scolaire selon lesquelles ils considèrent que 83% d'entre eux sont, d'une façon ou d'une autre, extrascolaires ne leur laisse pas d'autre choix que de s'en tenir tous informés. Et les 15% attribués au système éducatif et à leurs propres pratiques ne leur laisse pas d'autre issue que d'évoluer. Un

décloisonnement du recrutement des enseignants et des acteurs éducatifs devient un corollaire, ouvrant la voie à d'autres talents, pour qu'ils apportent épanouissement et connaissances aux élèves. La motivation et la capacité d'adaptation seraient des critères primordiaux à prendre en compte. Plusieurs des enseignants de B2 ont été recrutés pour leur amour du métier en plus de leurs compétences. Une autre proposition à prendre en compte par le dispositif de synthèse est le décloisonnement entre les adultes et les élèves par l'écoute, la prise en compte de leurs opinions et l'instauration d'une relation interpersonnelle. Contrairement à ce que craignait le Vice-recteur de B6 ou des chefs d'établissement qui n'ont pas autorisé d'enquête approfondie auprès des collégiens, ceux-ci sont restés, en général, très mesurés, argumentant leurs opinions et faisant preuve de bon sens. Par suite, pourquoi ne pas élargir davantage le rôle des délégués d'élèves qui tiendraient des réunions régulières avec le synthétiseur éducatif ? Ils pourraient même donner leur avis sur les livres scolaires et les enseignements, en veillant à ce que les rencontres ne servent pas à la délation mais à la construction. Cet aspect est tenté à B3.

Évoquons d'autres décloisonnements qui favorisent les interactions et l'unification du savoir scolaire. En conformité avec l'interdisciplinarité réclamée par les réformes, le dispositif de synthèse favorisera les projets interdisciplinaires dont nous avons vu qu'ils étaient pratiqués de manière plus ou moins embryonnaire selon les institutions. À B1, ils semblent faire partie de la culture de l'établissement et à B2, les professeurs les pratiquent avec conviction et plaisir. Conçus par les enseignants de plusieurs disciplines et les élèves et, dans l'idéal, en collaboration avec d'autres entités de l'institution scolaire et même avec les parents, comme nous l'avons tenté à P1, ils feront évoluer l'aspect didactique des savoirs et la façon de les organiser entre eux. L'objectif progressif est d'inverser la démarche didactique de l'école : le dispositif de synthèse interviendrait en premier en inculquant un savoir général qui rassemble en lui-même tous les savoirs particuliers, par exemple avec un cours de culture générale. Ensuite, les apprentissages par disciplines en découlent dans une démarche d'approfondissement et de passage de la synthèse à l'analyse. Ces décloisonnements offriront l'opportunité à tous les acteurs éducatifs et au premier plan à ceux de l'actuelle vie scolaire de prendre part à des cours de remédiation individuels ou en petits groupes et à des activités culturelles et éducatives. Des intervenants non enseignants s'engageront, de la sorte, dans des processus d'apprentissage, que ce soit à travers les projets de décloisonnement, ou les séances de culture générale et les projets éducatifs extrascolaires. Dans la question sur la motivation que nous avons posée aux élèves, ceux-ci avaient intégré leurs amis parmi les personnes qui leur apportaient une aide dans ce sens. Pourquoi ne pas envisager des projets intégrant cette catégorie, élargissant plus encore la conception de la communauté éducative ? Enfin, pourquoi ne pas imaginer que deux enseignants ou plus interviennent en classe entière au même moment, chacun apportant sa sensibilité et son savoir complémentaires à l'autre, comme ils le font pour la remédiation en demi-groupe ?

Toutes ces considérations nous amènent à préciser que nous évoquons le synthétiseur éducatif au singulier mais que plusieurs membres du dispositif de synthèse pourront partager donc décloisonner ce rôle. Le synthétiseur éducatif prendra à cœur de mettre en place et d'appliquer les synthèses recommandées ci-dessus en pratiquant les principes premiers suivants, déjà mis en œuvre à B2 mais appelés à être renforcés : un travail en collégialité et en bonne entente, dans un climat scolaire sain, avec un dispositif d'information performant et un dispositif de commande d'autant plus réactif qu'il laisse une marge de manœuvre à ses membres, quel que soit l'échelon de leurs responsabilités et qu'il les encourage à prendre des initiatives. La fusion de la vie scolaire et de la vie académique facilitera le processus. Le nouvel acteur éducatif veillera à ce que chacun tienne compte à la fois du vécu de l'élève dans ses divers environnements et de tous les facteurs qui peuvent avoir une influence sur son échec scolaire. Nous les avons bien mis en évidence, certains enquêtés les ignoraient, d'autres ne se sont pas intéressés à la question. En concordance avec le décloisonnement des compétences (donc de la polyvalence), il chapeautera et pourra assurer lui-même aussi des cours de culture générale qui décloisonnent les matières au programme et les mettent en perspective les unes avec les autres. Par ailleurs, parallèlement au dialogue et à la conduite du changement dont nous avons montré les fondements et les étapes, plutôt que d'imposer aux acteurs éducatifs des journées de formation continue qu'ils ressentent comme théoriques et coupées du terrain, le synthétiseur éducatif proposera, préalablement à ces journées : a- d'organiser régulièrement un audit auprès des membres de la communauté éducative de son établissement, y compris auprès de leurs élèves, à l'image de ce que B2 a pratiqué dans les années 2000 et de ce que nous avons effectué dans la présente recherche. b- de visiter des classes d'enseignants volontaires afin de les aider dans leurs difficultés et d'aider indirectement, de la sorte, leurs collègues qui exercent dans le même terrain. Les formations dont il pourra lui-même assurer une part, en deviendraient vraiment spécifiques et efficaces et la conduite du changement en serait facilitée.

Formations continues et conduite du changement ne seront pas superflues non plus, pour motiver les professeurs et les guider vers un décloisonnement non nuisible aux approfondissements. En effet, les réponses aux questions sur les décloisonnements et sur les EPI exigés par la réforme de 2016 indiquent un accueil mitigé. 26 non-réponses et 4 avis défavorables / 57 items des décloisonnements constituent une grande force d'inertie. Les inconvénients semblent être :

1- Beaucoup de temps nécessaire sans être sûr du résultat. 2- Le « *risque d'aller dans tous les sens c'est-à-dire un éloignement de la rigueur de la pensée !* »

15 réponses trouvent le système avantageux. Parmi les items favorables :

1- Voir que les matières sont imbriquées les unes dans les autres. 2- L'interdisciplinarité est bonne à condition de la prendre au sérieux. 3- Elle contrebalance les inconvénients du cloisonnement car la

tête des élèves devient aussi cloisonnée. 4- Il existe plusieurs points communs dans différentes disciplines. Il serait bon de faire comprendre aux élèves l'importance de ces points à travers des projets. 5- Tout décroisonnement est bénéfique : perte de rigidité, ouverture de l'horizon des connaissances. 6- Le cloisonnement des matières est une tendance naturelle. Plus d'interaction reste souhaitable pour donner plus de cohérence à un programme scolaire. 12 items sont nuancés : 1- Le décroisonnement apporte une certaine culture mais faire des projets prend beaucoup de temps et il n'y a plus d'approfondissement et de bases solides. 2- Le cloisonnement favorise de bons acquis académiques et le décroisonnement de bons acquis pratiques. « *Il s'agit donc d'une technique vitale.* » 3- Le décroisonnement est important car même les savoirs pourraient être remis en question. 4- Le cloisonnement est un « *frein imposé aux élèves et à leur imagination ou leur intelligence [alors qu'ils doivent voir] un lien en tout ce qui cadre dans le thème de l'apprentissage.* »

À propos des EPI qui venaient d'être mis en place, il semblait trop tôt pour se positionner vu les 52 non-réponses obtenues. De plus, 6 opinions négatives réfutent l'intérêt de ces enseignements dont une enseignante qui dit préférer s'abstenir de répondre car sa collègue l'a accusée de piétiner ses plates-bandes et une autre inscrit « *sans commentaire* ». Les autres réticences indiquent qu'ils sont très lourds à assurer avec trop de temps consacré alors qu'« *on ne sait pas si ça sert à quelque chose, en plus d'être mal appréciés par les élèves.* » Ceci, sans compter, d'après les professeurs non convaincus, la difficulté à regrouper des enseignants de matières différentes pour travailler ensemble et dégager des points communs pour une ouverture des frontières entre les matières. À l'opposé, des enseignants estiment que la plupart des élèves sont intéressés, que dans les projets annuels, les profs de plusieurs matières travaillent ensemble, que motivation des élèves, compréhension des connaissances, investissement et consolidation des acquis sont favorisés, que les EPI aident les élèves à donner plus de signification et d'importance aux notions acquises, qu'ils procurent richesse aux élèves, interactions d'enseignants et travail d'équipe fructueux, qu'ils constituent une ouverture et une aide aux projets interdisciplinaires et permettent de consacrer plus d'attention à l'élève et de mieux lui communiquer les exigences de la matière.

Nous voilà arrivés au terme de notre recherche. Avant de passer à la conclusion de la thèse, revenons une dernière fois sur nos pas pour apporter des réponses aux quatre questions posées au début du chapitre 6, en prévision d'une réponse plus complète à la problématique. Nous avons écouté nos enquêtés, aussi bien les plus jeunes que leurs parents et leurs responsables scolaires pour tenter d'approcher, au plus près, le nœud du problème de l'échec scolaire, dans la perspective de le délier. À partir d'items presque exclusivement relevés dans leurs propos écrits ou oraux pour maximiser l'impartialité du chercheur, nous avons effectué des rapprochements entre leurs doléances, leurs attentes et leurs suggestions pour mieux les comprendre. Il se trouve qu'ils sont majoritairement favorables à l'idée d'une évolution de l'École. Encore faut-il qu'ils acceptent les contraintes transitoires du changement, le temps de s'approprier les nouvelles normes que nous proposons. En effet, il s'est avéré que les collègues n'avaient pas tous la même aptitude à assurer une réussite scolaire conjointe au développement personnel de leurs élèves et que des entraves

contrecarraient des modifications pourtant nécessaires. Or, la responsabilité de l'institution scolaire a été établie pour une partie des facteurs de l'échec scolaire, en particulier en raison de divisions organisationnelles, conceptuelles et comportementales et d'attitudes inappropriées d'acteurs éducatifs. Pourtant, l'idéaltype dont il est question depuis les premières pages n'est pas une chimère. Il est donc tout à fait possible de le faire exister : nous l'avons, pour partie, rencontré dans un établissement scolaire et l'avons partiellement expérimenté. Dans les deux cas, il a donné les résultats les plus probants en termes de réussite scolaire conjointe au développement personnel auprès d'élèves en difficulté, mais aussi avec ceux en réussite. Schématisons le dispositif de synthèse en y regroupant les éléments qui en constituent l'assise et observons comment il part de l'existant pour le faire aller de l'avant. Nous le savons à présent, son objectif est de prendre en compte l'élève « un et complexe », de manière articulée et coordonnée, par une équipe qui travaille en collégialité sous le regard bienveillant et l'assistance du synthétiseur éducatif. Pour cela, il nécessite des prérequis (acceptation par le chef d'établissement et le reste de la communauté éducative, audit, conduite du changement, intégration au projet d'établissement, responsabilisation des élèves, et à terme, formation universitaire initiale des enseignants et cadres d'éducation autour d'un tronc commun). Il se compose de l'ensemble des membres de la communauté éducative, s'appuie sur cinq piliers et se conforme aux conditions d'un apprentissage « authentique ». Pour mener à bien son action, le synthétiseur éducatif devra se distinguer par les qualités souhaitées par les collégiens comme étant celles qui les aident le mieux à être motivés et épanouis et à avoir confiance en soi. Il devra aussi établir une relation interpersonnelle de confiance avec ses collègues d'où l'importance du capital symbolique. Le fonctionnement de ce dispositif est démocratique. Il respecte les principes de la systémique. Grâce à son polymorphisme, son champ d'action est étendu, allant de la remédiation de l'échec scolaire à la lutte contre les discriminations ou la violence scolaire, en passant par la médiation et les projets de responsabilisation des élèves, sans oublier la formation continue des acteurs éducatifs et le conseil aux parents. Ses effets et conséquences sont plus de collégialité, de sentiment d'appartenance, de stabilité de l'équipe pédagogique, de décloisonnement, d'efficacité des dispositifs d'information et de commande, de la communication, de la réactivité. ... En cela, il favorise une éducation unitaire. La synthèse de l'élève qui en résulte nécessite au préalable celle de l'établissement scolaire dans lequel il grandit. À cet effet, doit être assurée une synthèse conceptuelle et comportementale des acteurs éducatifs. Ce dispositif de synthèse qui nous semble indiqué pour faire progresser l'état des lieux de l'École ouvre aussi ses portes à la formation individualisée des enseignants et à celles de tous les acteurs de la communauté éducative, parents y compris. Toute cette évolution devient possible après adhésion des décideurs et des « exécutants ». Ses principes sont applicables dans tous les environnements. C'est l'enjeu de cette thèse que de faire circuler l'information et de donner les premières clés de la conduite du changement. Ses conditions d'existence sont assurées par les textes de loi et la marge de manœuvre des chefs d'établissement.

1- FINALITÉ

Augmenter le taux de réussite scolaire en réformant l'organisation de l'institution scolaire afin d'en neutraliser des incomplétudes et d'exploiter les accomplissements et paramètres favorables de l'existant.

2- MOYEN

Mettre en place un dispositif de synthèse éducative qui dépasse les divisions conceptuelles, comportementales et organisationnelles de l'institution scolaire.

3- OBJECTIF

Prise en compte de l'élève «un et complexe», de manière articulée et coordonnée par des acteurs éducatifs qui s'en sentent responsables tant individuellement que collectivement, à l'aide de méthodes dites pédagogiques. Cette démarche qui appréhende les élèves dans leur globalité, pour à la fois les instruire et les éduquer, dépasse les clivages entre les services de la vie scolaire et de la transmission des connaissances en les synthétisant pour leur donner sens. Est alors assurée une « synthèse éducative » facilitatrice du développement personnel et de la réussite scolaire. C'est ce que nous appelons une « éducation unitaire ».

4- PRÉREQUIS

- 1- Acceptation par le chef d'établissement
- 2- Usage des questionnaires qui ont servi à cette recherche pour effectuer un audit et se faire une idée précise des représentations et besoins de la communauté éducative de l'établissement
- 3- Conduite du changement spécifique à chaque terrain, auprès des acteurs éducatifs et des parents et idéalement auprès de toute la communauté éducative
- 4- Intégration dans le projet d'établissement
- 5- Responsabilisation des élèves : explication de la démarche aux élèves pour obtenir leur adhésion au dispositif de synthèse et la mise en place d'un pacte tacite avec eux. Le temps passé en début d'année à mieux les connaître pour répondre à leurs besoins doit être compensé par un investissement accru de leur part dans le travail scolaire.
- 6- À terme : introduction d'un tronc commun dans la formation initiale universitaire des enseignants et cadres d'éducation

5- COMPOSITION

- 1- Les élèves
- 2- Le synthétiseur éducatif, le chef d'établissement dont il dépend directement, les autres membres de la direction : pour tous, capital symbolique indispensable afin de compenser niveau hiérarchique abaissé
- 3- Les actuels cadres d'éducation et les enseignants dont les fonctions sont appelées à se rapprocher jusqu'à leur synthèse ce qui est compatible avec les textes officiels qui demandent une implication des enseignants dans l'éducation et un investissement des cadres d'éducation dans la lutte contre le décrochage scolaire
- 4- Les tuteurs de classe, coordinateurs de matières, responsables pédagogiques, responsables des élèves en difficulté, membres des services complémentaires et des services administratifs
- 5- Tous les autres membres du personnel scolaire y compris ceux des services d'entretien, de logistique et de cantine
- 6- Dans l'idéal : les spécialistes extrascolaires et les responsables des activités extrascolaires, même ceux hors du cadre du collège
- 7- Les parents

**7- CONDITIONS
d'un « apprentissage authentique »
et d'une remédiation efficace**

- 1- Prise en compte de la multiplicité des facteurs de l'échec scolaire (y compris le manque de développement personnel) et de la singularité et de la complexité des élèves
- 2- Recours à des paradigmes et méthodes pédagogiques compatibles avec l'élève «un et complexe»: constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme, écologie, méthodes différenciées. Prise en compte des intelligences multiples, travail sur la gestion mentale et la question d'apprendre à apprendre)
- 3- Communication efficace des informations
- 4- Réactivité. Réaction adaptée et personnalisée
- 5- Instauration d'une relation interpersonnelle basée sur la considération positive, l'empathie, la confiance et le respect réciproques, la congruence, les vertus positives de l'effet Pygmalion
- 6- Pari d'éducabilité
- 7- Travail sur la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle
- 8- Transversalité des enseignements
- 9- Association éducation et enseignement

- => Synthèse éducative
- => Facilitation de la réussite scolaire conjointe au développement personnel

6- CINQ PILIERS DU DISPOSITIF DE SYNTHÈSE (figure 59)

- 1- Diagnostic
- 2- Synthétiseur éducatif se distinguant par des qualités spécifiques
- 3- Motivation de l'élève et son adhésion à sa remédiation
- 4- Reconstruction progressive de l'architecture des connaissances
- 5- Développement personnel par un « apprentissage authentique »

QUALITÉS DU SYNTHÉTISEUR ÉDUCATIF

- 1- Capacité à considérer l'élève dans sa globalité et son unicité, en respectant les principes de la pensée complexe et les paradigmes qui y sont relatifs. Dans ce cadre, capacité à établir un diagnostic pour détecter les facteurs de l'échec scolaire et à les prendre en compte dans la remédiation
- 2- Polyvalence, capacité à transmettre des connaissances de façon personnalisée (en tenant compte des intelligences multiples et des profils pédagogiques), à pratiquer des décloisonnements et à mettre en place des projets
- 3- Capacité à établir une relation interpersonnelle basée sur le respect et la confiance réciproques et inconditionnels
- 4- Capacité d'empathie, de congruence, de pratique des prophéties positives auto-réalisatrices
- 5- Capital symbolique, charisme, enthousiasme, optimisme, imagination, humour
- 6- Sensibilisation aux questions de décrochage, d'inclusion, de médiation, de lutte contre la violence et la discrimination

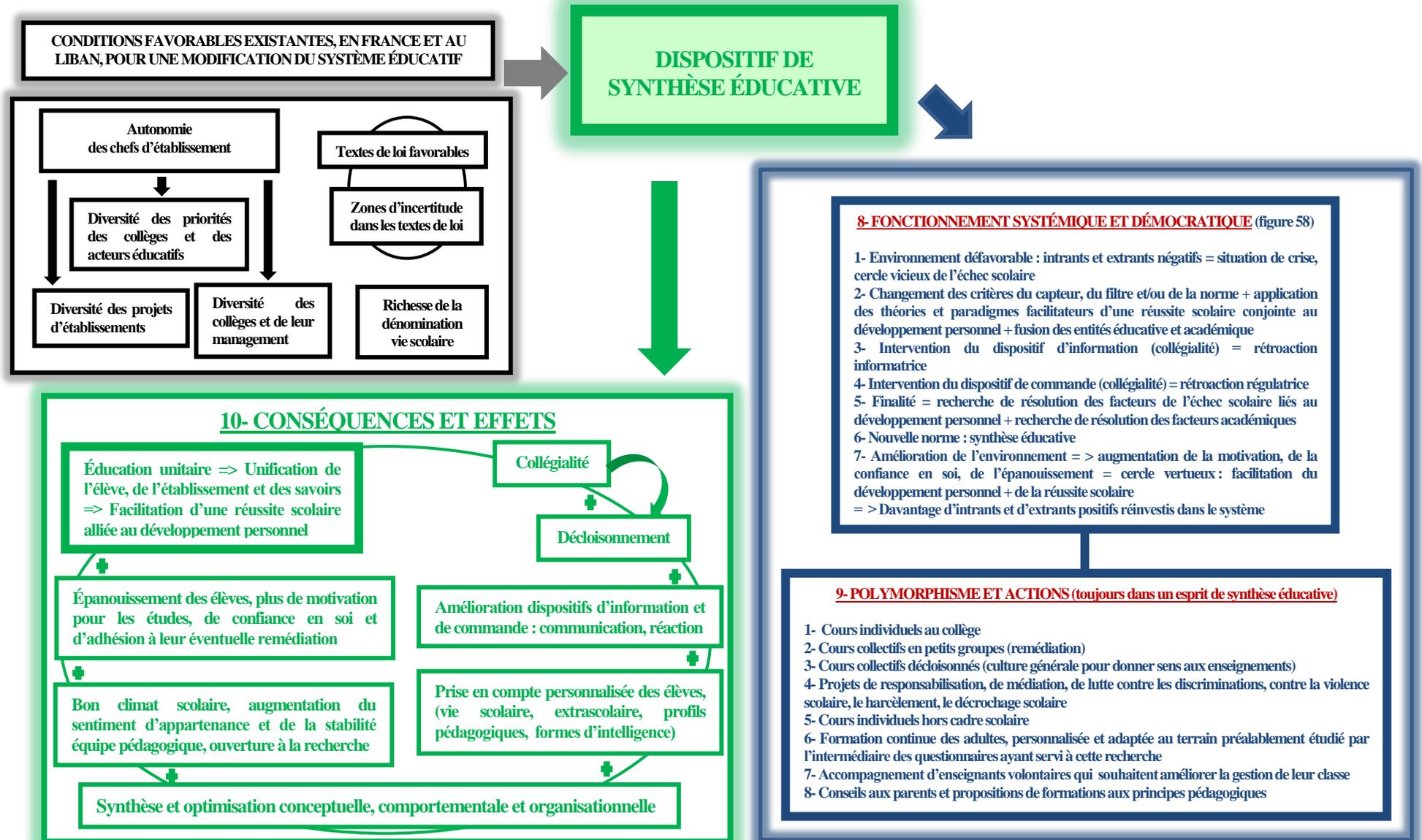


Figure 60 : Schéma-bilan du dispositif de synthèse éducative

CONCLUSION

VERS UNE MISE EN PLACE

DU DISPOSITIF DE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

Notre thèse est le fruit d'une longue maturation, commencée il y a des années, lorsqu'en dehors de toute perspective d'études universitaires en Sciences de l'éducation, une relation d'aide à des élèves en difficulté comme à des élèves en réussite nous a révélé l'importance du développement personnel dans la réussite scolaire et le peu de cas qui peut en être fait au sein de l'institution scolaire. Effectivement, malgré tous les efforts entrepris par le système éducatif pour améliorer ses performances par la mise en place de dispositifs de plus en plus variés et individualisés et par des réformes successives, des solutions ponctuelles sont trouvées, mais le problème de l'échec scolaire persiste cruellement. Certes, ce thème a longuement été décrit et traité par les chercheurs, mais notre exploration est originale à plusieurs égards. D'abord, il s'agit d'une étude comparative entre des collèges parisiens et des établissements homologués partenaires qui appliquent le système éducatif français au Liban (décloisonnement des frontières). Ensuite, elle effectue un parallèle entre les relations qu'entretiennent les dispositifs de la vie scolaire et des enseignements dans ces deux pays et analyse leurs effets sur les collégiens (décloisonnement ou synthèse des dispositifs). Plus généralement, elle s'intéresse à l'ensemble de la communauté éducative à laquelle elle adresse en substance les mêmes questions, depuis les chefs d'établissement jusqu'aux élèves et leurs parents, en passant par le service de direction, les enseignants, les membres de la vie scolaire, des services complémentaires (départements social, psychopédagogique et d'orientation, centre documentaire, ou responsable des loisirs), et des services administratifs tels que secrétaires ou comptables (décloisonnement des fonctions des enquêtés). De la sorte, l'étude prend en compte les points de vue des adultes et les croise avec ceux des adolescents pour détecter et ausculter les effets des organisations, conceptions et comportements des premiers sur les seconds (décloisonnement de la communauté éducative). C'est pourquoi, pour réduire les risques de distorsion, elle cumule, dans une démarche compréhensive, au sein d'un paradigme pragmatique, le quantitatif au moyen de questionnaires et le qualitatif par ses questions ouvertes, aussi bien dans les questionnaires qu'en entretiens (décloisonnement des démarches et des outils). En outre, elle s'intéresse aussi bien à l'éducation qu'à l'enseignement et à la sociologie des organisations (décloisonnement des thèmes traités). Enfin, elle est menée par un acteur éducatif hors cadre scolaire, ce qui augmente la marge de liberté de celui-ci, vu l'absence d'enjeu personnel vis-à-vis d'une hiérarchie (décloisonnement du scolaire et de l'extrascolaire). Notre qualité de chercheuse binationale élargit l'angle de vue de l'investigation, l'entendement des deux terrains étant à notre portée. Une autre originalité est que cette recherche, bien que s'appuyant en partie sur une observation participante, accentue la position d'observateur neutre du chercheur puisque toute son analyse prend systématiquement pour point de départ des représentations relevées dans le terrain : elle part de celles des élèves et les croise avec celles de leurs responsables scolaires pour les interpréter (décloisonnement donc synthèse des conceptions). Par suite de tous ces éléments, nous avons tenté d'effectuer une réflexion globale, même si ce choix peut être perçu comme étant effectué au détriment d'un approfondissement souhaitable.

Remémorons-nous le fil conducteur de notre réflexion. Suite au constat de dysfonctionnements de l'institution scolaire susceptibles de réduire sa capacité à mener l'ensemble de ses élèves vers la réussite, des questions se posaient quant aux freins éventuels qui proviendraient d'un manque d'épanouissement et de

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse développement personnel. Des interrogations s'y ajoutaient sur l'absence d'un acteur éducatif ou d'un dispositif qui faciliterait l'articulation et la communication entre tous les membres de la communauté éducative et prendrait en compte l'ensemble des facettes des enseignements et des élèves, cette absence entraînant la perte d'un maillon dans la cohérence de la chaîne de prise en charge des collégiens. Un paradoxe dans la lutte contre l'échec scolaire apparaissait ainsi, incitant à faire évoluer l'organisation de l'institution scolaire. De plus, avaient été notées la polyvalence des cadres d'éducation et la difficulté persistante, spécialement en France, de la relation que ceux-ci entretiennent avec les enseignants, malgré des avancées et la convergence de plus en plus accentuée de leurs référentiels. Au Liban, le dispositif de vie scolaire n'existe pas en tant que tel. Il apparaissait donc intéressant de connaître les représentations de la communauté éducative sur cette expression au pays du Cèdre. Des questionnements se rapportaient aussi à la pratique personnelle de la chercheuse : qu'est-ce qui, dans son attitude et son comportement, aidait des enfants en difficulté à se remettre sur la route de la réussite scolaire et dans le même temps, transformait, quand nécessaire, leur rapport au travail tout en leur redonnant confiance en eux et en apaisant leurs contacts avec les autres ? En d'autres termes qu'est-ce qui, dans sa posture d'acteur éducatif, lors d'enseignements individuels ou collectifs, avait produit un autre type d'organisation de l'enseignement ?

La conjecture de départ était que c'est, d'une part, la considération de l'élève dans son unicité et sa globalité et, d'autre part, une interaction privilégiée avec lui respectant sa singularité, doublée d'attitudes favorables à la fois à son développement personnel et à sa réussite scolaire qui étaient à la source de sa remise en selle. Le raisonnement avait conclu à la nécessaire synthèse des entités éducative et académique afin d'optimiser une vision de l'élève compatible avec sa complexité et sa spécificité. L'idée de la synthèse éducative et du dispositif de synthèse a ainsi vu le jour. La synthèse éducative a été définie comme une démarche qui appréhende l'élève dans sa globalité, pour à la fois l'instruire et l'éduquer, dépassant les clivages entre les services de la vie scolaire et de la transmission des connaissances en les synthétisant pour leur donner sens. Grâce à des attitudes appropriées d'acteurs éducatifs, l'éducation unitaire qui en résulte facilite le développement personnel et en cela, la réussite scolaire. Quant au dispositif de synthèse éducative, il a été déterminé comme un rapprochement et une articulation entre le dispositif de la vie scolaire et celui de l'enseignement, et au-delà, par un rapprochement et une articulation entre tous les membres de la communauté éducative, mené par un acteur éducatif polyvalent nommé synthétiseur éducatif, capable d'assurer une éducation unitaire.

Restait à consulter la littérature et à se rendre sur le terrain.

En effet, afin d'envisager une suggestion d'amélioration dans le fonctionnement de l'École, il a fallu se tourner, en premier lieu, vers l'analyse secondaire des données bibliographiques. Cette étape nous a rassurés quant à l'évolution permanente et même nécessaire du système éducatif, en même temps que celle de la société. Il s'ensuivait que si ce système s'était transformé par le passé, c'est qu'il allait encore et toujours poursuivre sa mue et que la présente thèse pouvait apporter sa pierre à l'édifice. Par ailleurs, l'étude des évolutions intervenues depuis la création du dispositif de la vie scolaire, héritier de la surveillance générale, a révélé que les textes les plus récents

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse stipulaient d'une part, que l'éducation était la responsabilité de tous les acteurs éducatifs (donc également des enseignants), et d'autre part, que les responsabilités des cadres d'éducation devaient s'élargir vers le domaine de la transmission des connaissances. Plus précisément, l'éducation aux valeurs républicaines fait partie du référentiel des compétences des métiers du professorat (M.E.N., Information du 25 juillet 2013) et en plus de rappeler que l'éducation aux valeurs républicaines fait partie des attributions des conseillers d'éducation, une circulaire (n° 2015-139 du 10 août 2015 ; B.O. du M.E.N. n°31 du 25 août 2015) actualise les fonctions de ces derniers, y ajoutant un rôle à jouer (non précisé), en cas de décrochage scolaire. Ainsi, des points essentiels rapprochent les responsabilités des enseignants et des CPE mais le flou persiste. L'imprécision des lois, circulaires et référentiels que nous avons assimilée à des zones d'incertitudes, invitait à s'engouffrer dans la brèche, devenue une marge de manœuvre profitable aux idées créatives. L'espace de liberté laissé aux chefs d'établissement laissait entrevoir des possibilités d'aménagements personnalisables.

Une fois le changement devenu envisageable, une initiation à la pensée complexe nous a fait prendre conscience que les éléments devaient être pris non pas en tant qu'entités isolées mais en tant que systèmes et que les organisations (donc l'institution scolaire mais aussi les élèves) pouvaient être décrites de manière systémique. Les principes de la pensée complexe ont mis en exergue le primat de la communication et des interactions au sein des systèmes. Ils ont mis en même temps en garde contre l'entropie qui conduit à la disparition d'un système. En étendant la pensée complexe aux élèves, la séparation des dispositifs de la vie scolaire et de la vie académique qui dissocie artificiellement l'élève en une part éduquée et une part enseignée, ne respecte pas sa globalité et ce qu'elle comporte d'« un et complexe ». De la sorte, cette organisation en devenait caduque. Par déduction, le moment était donc venu de changer de paradigme et de remettre en question les modalités de fonctionnement actuelles de l'École, en ce qui concerne la prise en charge de ses élèves. Cependant, il a émergé aussi, dans un deuxième temps, à la fois par l'analyse secondaire des données bibliographiques et par les observations du terrain, en envisageant l'École par le biais de la sociologie de l'institution scolaire, que cette organisation était soumise au mécanisme et à l'autorité et que, comme dans toutes les organisations, les principes de l'action collectives y avaient une incidence sur la motivation à progresser et sur le freinage. Parmi ceux-ci : 1- des motivations et stratégies personnelles et des facteurs de la dépendance à l'autorité, conscients, inconscients, choisis ou imposés, 2- l'éducation et l'habitus, 3- l'acceptation choisie des dominations considérées rationnelles, légales, 4- la soumission forcée à l'autorité, 5- l'effet de foule, 6- la solidarité par les liens sociaux et les affinités, ou encore 6- le besoin d'intégration d'un groupe par le respect des normes. Aucune de ces entraves ne doit être négligée, au moment de la conduite du changement, sous peine d'échouer. Et de fait, dans le cadre de la préenquête dont le dessein était l'examen des conditions d'existence du dispositif de synthèse, des observations directes, à Beyrouth et à Paris, entreprises entre février 2013 et juin 2017, ont détecté, dans des établissements aux profils diversifiés (la diversité concernant aussi bien le mode d'organisation que le public accueilli), des entraves éventuelles et des ouvertures possibles. Des dispositifs de

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse remédiation pédagogique performants et d'autres, inefficaces ou nuisibles ont, de plus, été décelés, que ce soit par leur inadaptation aux profils des élèves ou par le manque de formation ou d'implication des enseignants.

Par suite, ont été relevés, l'un et/ou l'autre de ces points d'appui possibles, selon les institutions : 1- Une politique de l'établissement dirigée vers la prise en compte des élèves en difficulté scolaire et une réelle volonté de la direction de traiter avec bienveillance les problèmes de l'échec scolaire, en tenant compte de la spécificité de chaque élève. 2- La qualité et la personnalisation de l'accueil des collégiens. 3- Des modes de fonctionnement collégiaux avec de nombreuses réunions de concertation, une communication efficace et des relais multiples aux dispositifs d'information et de commande. 4- Une interaction importante entre tous les acteurs éducatifs et les différents responsables, autour d'un chef d'établissement très présent, permettant une bonne connaissance des élèves par ceux-ci et une prise en charge efficace. 5- Des cadres d'éducation très disponibles, à la fois fermes, bienveillants et à l'écoute et un personnel de la vie scolaire particulièrement impliqué et qui se tient au courant des progrès des élèves. 6- Un service d'orientation dynamique. 7- L'ouverture d'esprit de l'équipe de la vie scolaire et son intérêt pour la recherche universitaire. 8- Des enseignants impliqués et capables, grâce à leur posture, d'intéresser les élèves aux apprentissages et de contribuer à leur développement personnel, n'hésitant pas à compléter leurs propres connaissances par la formation continue. 9- Un souhait de transformation ou d'amélioration dans l'organisation de l'établissement et un accueil favorable au chercheur en Sciences de l'éducation. 10- Des dispositifs de remédiation pédagogique performants à l'intérieur de l'École.

Des entraves se sont également manifestées : 1- Des organisations de certains collèges critiquées par les acteurs éducatifs et les élèves. 2- Une « hypercentralisation » du dispositif de commande. 3- Une faible coopération entre les acteurs éducatifs avec des points de divergence fondamentaux quant à l'accueil et la prise en charge des élèves. 3- Une charge de travail trop importante et trop diversifiée du responsable de la vie scolaire, avec une activité fortement axée vers la répression et les problèmes d'organisation. 4- Une insuffisance de diplomation et/ou un manque de motivation de certains enseignants. 5- Une insuffisance de formation d'enseignants aux besoins particuliers et une absence de volontariat pour s'occuper d'élèves en grande difficulté. 6- Une herméticité par rapport au chercheur en Sciences de l'éducation. 7- Une difficulté à faire accepter une modification dans les rouages d'un établissement pourtant bien rodé. 8- Un dénigrement de la part du corps professoral vis-à-vis de celui des cadres d'éducation avec un hiatus entre ces deux structures. 9- La taille de l'établissement et/ou les effectifs trop nombreux dans les classes. 10- Une hétérogénéité des niveaux doublée d'effectifs d'élèves trop élevés dans les classes.

En conséquence, la question de recherche que nous reformulons doute du caractère judicieux de la division de la vie scolaire et des enseignements telle que la préconise le système éducatif français en 2019 et envisage l'existence possible d'un modèle intégrateur impliquant l'ensemble des acteurs éducatifs et des élèves et

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse capable de contrecarrer les éventuels effets négatifs et développer les possibles effets positifs de cette division. Trois hypothèses ont été émises. La première affirme des accomplissements du système éducatif relatifs à l'aide au développement personnel conjoint à la réussite scolaire de ses élèves. La deuxième déplore des incomplétudes du système éducatif qui entravent un développement personnel conjoint à la réussite scolaire de ses élèves. La troisième énonce 1- que les élèves réclament de l'institution scolaire la prise en compte de leur personnalité pour favoriser leur développement personnel conjointement à leur réussite scolaire, 2- qu'ils attendent de l'ensemble des responsables scolaires un encadrement dépassant le carcan des dispositifs en place et une adaptation des pratiques et 3- que, tout comme une partie des acteurs éducatifs, ils ne restreignent pas la vie scolaire à une structure au service des enseignants. 4- Cette hypothèse postule qu'un dispositif de synthèse dépassant le clivage des deux entités vie scolaire et enseignements associé à une collégialité et à des adaptations du comportement des acteurs éducatifs - enseignants et membres de la vie scolaire -, contribue, par l'éducation unitaire des élèves ainsi obtenue, à réduire des obstacles à leur réussite scolaire et à leur développement personnel. 5- Elle conjecture que, par suite, l'institution scolaire toute entière se transforme également, quand nécessaire, en un dispositif de remédiation. 6- Elle déclare que les conditions d'une réorganisation de l'École sont existantes tant au Liban qu'en France.

Au début de cette conclusion, les grandes lignes de la méthodologie de la recherche ont été rappelées. Vu le nombre de variables et d'indicateurs en jeu, il n'était pas possible de recourir au dépouillement en usant de logiciels tels que Access. La seule méthode possible et la plus précise, à notre connaissance, était une méthode manuelle : après une rigoureuse retranscription « à plat » des questionnaires, et « mot à mot » pour les entretiens, établissement par établissement, les items de chaque question posée ont été regroupés par ensembles d'indicateurs, pour ensuite être comptés. Un total et un pourcentage ont été ainsi obtenus. L'ensemble des résultats mathématiques a ensuite été reporté dans deux tableaux Excel, l'un pour les questionnaires d'adultes et l'autre pour ceux des collégiens, pour pouvoir comparer les institutions les unes par rapport aux autres et générer des diagrammes. Toutes les hypothèses ont été corroborées et le modèle intégrateur dont nous avons montré qu'il était déjà partiellement existant, que ce soit dans un collège qui se rapproche de l'idéaltype ou lors de tentatives expérimentales réussies accomplies par l'auteur de la thèse, a été décrit et ses principes et piliers explicités.

Effectivement, dès les informations préliminaires recueillies lors du dépouillement des résultats, il s'est avéré que les collégiens formulaient eux-mêmes, à plus de 60%, la demande d'être considérés dans leur globalité, afin d'être, au mieux, aidés à réussir scolairement et à augmenter leur confiance en soi. Ce besoin ne peut qu'interpeller leurs responsables, enseignants, membres de la vie scolaire et toute la communauté éducative et les inviter à s'unir pour veiller sur ces jeunes, dans leur complexité, leur unité et leur singularité. Les adolescents se représentent leur développement personnel et l'efficacité de leurs établissements à leur procurer motivation, épanouissement, confiance en soi et support à la réussite scolaire comme variable selon les structures. D'après les opinions des intéressés eux-mêmes, des collèges scolarisant des élèves aux profils opposés ont obtenu les mêmes

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse résultats les plus négatifs sur ces plans. Un établissement a fait montre de très bons résultats pour le soutien au développement personnel et semble plutôt efficace à faire progresser les collégiens dont une partie non négligeable est faible scolairement, deux ont montré des accomplissements certains, tout en révélant des incomplétudes et un s'est rapproché sur des points primordiaux de l'idéaltype du dispositif de synthèse, mis à part un stress important subi par ses élèves, des attitudes non adéquates de rares enseignants et l'absence de psychologue perçue comme un vrai manque par des adolescents. Ces résultats, obtenus par la retranscription scrupuleuse des représentations des élèves telles que signifiées par eux, dans les questionnaires, lèvent le doute sur leurs besoins et leurs attentes et ôtent toute possibilité de soupçon de parti pris vis-à-vis de la chercheuse.

Même si une part des acteurs éducatifs conçoit des avantages à la division vie scolaire et enseignements, (chaque entité ayant ses méthodes et son personnel, ce qui multiplie les possibilités de recours pour l'élève), d'autres se rendent compte de ses inconvénients. Ils admettent que le partage de l'élève en deux parts, l'une éduquée et l'autre, enseignée est à reconsidérer puisque les membres des corps éducatif et enseignant ne connaissent alors qu'une facette de sa personnalité et ne peuvent le comprendre et réagir aussi efficacement face à ses défaillances scolaires éventuelles que s'ils coopéraient en étant unis. Or, laisser à chaque responsable scolaire un espace de liberté et encourager les initiatives personnelles permet de conserver la spécificité de chacun tout en faisant en sorte que leur union accroisse leur force. Il en résulte que la synthèse des deux structures sera source de raffermissement des effets positifs ressentis au moment de la division, tout en dépassant les conséquences négatives de celle-ci. Effectivement, l'étude a montré que plus augmentent la collégialité, les interactions et le décloisonnement et plus s'optimisent la communication et la rétroaction et cela, d'autant mieux que le mode de management est démocratique. Le bon climat scolaire, le sentiment d'appartenance et la stabilité de l'équipe pédagogique s'en trouvent renforcées et les difficultés relationnelles réduites. En conséquence, malgré une force d'inertie, de leur part, importante, des acteurs éducatifs sont conscients de la nécessité de modifier le modèle d'accompagnement actuel des collégiens, en direction d'une synthèse des apprentissages éducatifs et académiques. Les autres enquêtés, il faudra les en convaincre et les accompagner dans le changement.

Par ailleurs, les collégiens, leurs parents et les responsables scolaires, se représentent, surtout au Liban, la vie scolaire comme une entité décloisonnée, constituée de membres de la direction, des enseignements, des services médico-psychologique, d'orientation ou même administratifs et d'entretien et ils l'apprécient davantage en tant que telle. De plus, nous avons vu que les enseignants, au pays du Cèdre, se considéraient, dès le moment où ils étaient impliqués et motivés par leur travail, presque spontanément comme des éducateurs. En France, malgré une prise de conscience des professeurs de l'importance du rôle de la vie scolaire, cette structure persiste à demeurer majoritairement perçue comme étant au service de la partie « noble » du système scolaire et elle a du mal à dépasser l'héritage de la surveillance générale aux yeux des jeunes et des adultes. En outre, l'ensemble de nos enquêtés, dans les deux pays, conviennent que, dans les établissements, à des degrés divers, des cadres d'éducation

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse et des membres de la vie scolaire adoptent des attitudes adéquates, ont une bonne connaissance des élèves et se montrent disponibles au service de l'éducation et de l'épanouissement de ceux-ci. Cependant, ils reprochent à d'autres un manque de disponibilité et d'écoute, une tendance à crier, à dévaloriser et catégoriser ou à sanctionner avec peu de discernement. Ajoutons que leurs représentations apprécient, comme aide à leur réussite scolaire et à l'augmentation de leur confiance en soi, les attitudes des professeurs impliqués, bienveillants, fermes, justes, capables de créer une relation interpersonnelle et qui ont la volonté de se comporter en éducateurs. À préciser que pour les élèves ayant répondu à la question, l'implication, l'individualisation des réponses aux besoins et la clarté des explications ont représenté 30% des items des pratiques d'enseignants ayant une incidence positive sur ces objectifs, le reste étant attribué à des comportements relationnels adéquats. A l'inverse, les collégiens ont fait également savoir que les conduites humiliantes, discriminantes et peu optimistes ainsi que les explications non structurées et le manque d'investissement de certains professeurs sont des facteurs nuisibles à leur réussite scolaire, à leur motivation et à leur confiance en soi. Toutefois, les explications non claires n'ont représenté que 4% des items des représentations des élèves sur des conceptions et pratiques d'enseignants à déplorer sur ces points. C'est dire à quel point les relations interpersonnelles revêtent, pour eux, une importance de premier ordre dans l'amélioration des résultats scolaires. En conséquence de ces informations et doléances, nous avons vu que nous avons la possibilité, par l'intermédiaire du dispositif de synthèse, de travailler à la propagation des procédés propices aux collégiens et au freinage des méthodes désavantageuses. Pour cela, étant donné que les formations continues sont ressenties par des responsables scolaires comme pouvant être non appropriées, celles que nous proposerons partiront du terrain et de ses réelles attentes, afin de faire adhérer à leurs conseils et à leurs propositions personnalisées.

Plus généralement, lorsque l'on interroge nos enquêtés sur les facteurs de l'échec scolaire, les collégiens, leurs parents et les acteurs éducatifs sont tous d'accord pour mettre en cause les attitudes défavorables des responsables scolaires. Cependant, les encadrants, tous postes confondus, dans les Écoles, jugent que la grande majorité (plus de 80% des items) de ces facteurs est extrascolaire ou idiosyncrasique et peu d'entre eux (environ 15% des items) se remettent en cause ou incriminent le fonctionnement de leur établissement. C'est pourquoi, un travail de prise de conscience des uns et des autres, notamment par l'intermédiaire de cette thèse nous paraît indispensable. En croisant les réponses des élèves avec celles des acteurs éducatifs à tous les niveaux de responsabilité, il peut être conclu qu'une amélioration générale de l'attitude des jeunes, de leur motivation à réussir, de leur épanouissement et de leur rapport aux apprentissages est conditionnée partiellement par les comportements des acteurs éducatifs eux-mêmes (notamment ceux des corps de la vie scolaire et de l'enseignement). Sans nier la part de responsabilités des collégiens dans leur réussite scolaire, ce perfectionnement du comportement des adultes, additionné au dépassement des clivages conceptuels et organisationnels entre les entités qui composent l'institution scolaire, en particulier entre les responsables en charge de l'éducation et ceux à qui est confiée l'instruction, assure les résultats les plus optimaux en termes de facilitation des progrès et de cette réussite scolaire conjointe au

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse développement personnel recherchée. L'étude compréhensive nous l'a confirmé et a attesté l'intérêt du dispositif de synthèse. L'ensemble des résultats de l'étude de terrain nous a permis de conclure à la recommandation du modèle intégrateur que nous avons appelé dispositif de synthèse.

En outre, en plus de montrer que ce dispositif de synthèse améliorait l'efficacité des dispositifs d'information et de commande et la réactivité de la rétroaction, nous avons indiqué qu'il était polymorphe, prenant la forme de cours individuels ou collectifs au sein des établissements, de cours individuels ou en petits groupe hors cadre scolaire ou de formation continue auprès d'enseignants volontaires et qu'il reposait sur cinq piliers et principes de bases : 1- un diagnostic et une remédiation prenant en compte l'ensemble des facteurs de l'échec scolaire. 2- un synthétiseur éducatif possédant des qualités spécifiques indispensables (a- Capacité à considérer l'élève dans sa globalité et son unicité, en respectant les principes de la pensée complexe et les paradigmes qui y sont relatifs. Dans ce cadre, capacité à établir un diagnostic pour détecter les facteurs de l'échec scolaire et à les prendre en compte dans la remédiation. b- Polyvalence, capacité à transmettre des connaissances de façon personnalisée- en tenant compte des intelligences multiples et des profils pédagogiques-, à pratiquer des décloisonnements et à mettre en place des projets. c- Capacité à établir une relation interpersonnelle basée sur le respect et la confiance réciproques et inconditionnels. d- Capacité d'empathie, de congruence, de pratique des prophéties positives auto-réalisatrices. e- Capital symbolique, charisme, enthousiasme, optimisme, imagination, humour. f- Sensibilisation aux questions de décrochage, d'inclusion, de médiation, de lutte contre la violence et la discrimination). 3- La motivation de l'élève et son adhésion à sa remédiation. 4- La reconstruction progressive et rigoureuse de l'architecture des connaissances. 5- Le développement personnel par un apprentissage authentique.

Pour obtenir ces résultats probants, des difficultés ont dû être surmontées et des limites sont à signaler. L'étape de dépouillement qui a duré plusieurs mois a été encore plus ardue que l'étude de terrain, laquelle avait déjà représenté une véritable épreuve : dans l'une aussi bien que dans l'autre, les moments de doute et les tentations d'abandon ont été fréquentes et intensément douloureuses. Nous avons présenté des aspects de cette enquête perturbante et perturbée (chap.10.1). Toutefois, le ressort était là pour rebondir, décloisonnant les frontières entre l'aide apportée par les enquêtés, les amis et la famille, que ce soit par l'investissement personnel et la disponibilité pour répondre aux questions lors de l'investigation de terrain, de la part des premiers, ou l'élan d'encouragement et de solidarité et la mobilisation pour une aide logistique, de la part des autres. Ceci, sans compter un support enrichissant, inestimable et sans faille, assuré par la direction de la thèse. En tout cela, cette étude est une œuvre collective. Malgré tout, une thèse effectuée indépendamment d'un laboratoire de recherche et où la chercheuse est à distance de l'université dont elle dépend, avec en plus, l'absence de séminaires d'échanges réguliers avec d'autres doctorants et encadrants, renforce son sentiment de solitude et peut fragiliser sa motivation et sa confiance en soi. Se battre sans pouvoir partager son vécu avec ses pairs rend la tâche d'autant plus rude mais stimule la

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse détermination et la persévérance. Et lorsque les soucis de la vie quotidienne s'ajoutent à ceux de la démarche universitaire, les limites de la patience et de l'endurance sont testées. En tout cela, cette étude est une leçon de vie.

Lorsque l'on mène une investigation de terrain avec pour enquêtés des adultes, une difficulté consiste à les convaincre, les impliquer, les motiver et savoir s'y prendre pour recueillir des données exploitables. Lorsqu'en plus, on a affaire à des enfants ou des adolescents, il faut non seulement qu'ils soient volontaires mais qu'en plus, ils soient aptes à comprendre ce qu'on attend d'eux et qu'ils acceptent de prendre part à une enquête qui peut être vécue comme une contrainte supplémentaire liée à leurs études. Un autre écueil est qu'ils prennent l'enquête à la légère et en profitent pour s'amuser aux dépens du chercheur, ou encore qu'ils bâclent les réponses, surtout quand le questionnaire est long, sans se rendre compte des enjeux. De plus, pour éviter des aléas de critiques et accusations de subjectivité, vu le thème délicat d'une remise en question de l'École et d'une suggestion de son évolution, la parole a d'abord été donnée aux élèves pour connaître leurs représentations vis-à-vis de leur collègue, par l'intermédiaire de questions ouvertes, comme pour les adultes, ce qui a constitué une très grande prise de risque mais a porté ses fruits. Un ensemble de questions fermées faisaient, au préalable, le tour des sujets abordés pour assurer une quantité de données interprétables, mais ce sont les questions ouvertes qui ont donné tout son sens à l'exposé. En fait, non seulement les collégiens n'ont pas dénigré notre recherche mais ils étaient tellement motivés de donner leur point de vue qu'ils ont rédigé des mots d'encouragement à l'intention de la chercheuse. Certains ont même indiqué qu'il manquait des lignes pour s'exprimer suffisamment. En fait, ils se sont avérés encore plus impliqués que leurs responsables, dans cette démarche de recherche. De telles réactions prouvent, de leur part, l'existence d'une véritable attente. Il en résulte, de notre part, l'exigence de véhiculer leurs besoins afin d'amener l'École à les assouvir. Nous insistons sur le fait que ces jeunes n'ont jamais été dans les excès sauf lorsqu'ils les ont justifiés et il en a été de même pour les parents qui, eux aussi, ont su faire la part des choses. Ainsi, les chefs d'établissement qui ont refusé la participation de leurs élèves et/ou des parents d'élèves, voire même de la totalité des acteurs éducatifs, ont soit manqué de confiance en la capacité de ceux-ci à donner des points de vue dignes d'être pris en considération, soit douté d'eux-mêmes et de résultats possiblement défavorables à leur institution. Quoi qu'il en soit, en agissant de la sorte, ils auraient pu contribuer à accroître considérablement les limites et réduire significativement l'exhaustivité des données recueillies si nous n'avions pas pris la décision de détourner les failles en autant de résultats profitables à notre recherche. Précisons que même s'il a pu arriver qu'une ou plusieurs catégories d'adultes enquêtées aient été quelque peu « triées » par notre relai qui a assuré l'administration des questionnaires dans les collèges (par exemple des parents plus accessibles ou des enseignants faisant preuve de plus grande disponibilité), vu la grande diversité des méthodes, outils et angles de vue, les distorsions sont restées maîtrisées.

Une autre étape cruciale et particulièrement compliquée a consisté en ce que nous avons vécu comme une injonction paradoxale : le nombre de pages imposé par le guide de thèse et la volonté partagée par la direction et la

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse doctorante de respecter les instructions formelles imposées et les exigences d'une entreprise intellectuelle qui aille jusqu'au bout de son raisonnement. Heureusement, les instances universitaires se sont montrées immédiatement encourageantes et compréhensives, lorsqu'en désespoir de cause, nous les avons consultées. Sont, malgré tout, restés en attente, pour des investigations futures, des thèmes pour lesquels nous avons consulté notre échantillon mais dont nous n'avons pu rendre compte par pragmatisme : par exemple, leurs représentations sur les dispositifs de remédiation collectifs ou particuliers, intra ou extrascolaires. En étudiant leurs succès et les réserves émises, nous aurions souhaité faire un parallèle avec les cours prodigués par le dispositif de synthèse pour cibler leur amélioration. Nous espérons que, malgré tout, les autres informations contenues dans la thèse se chargeront d'aider à les faire aller de l'avant.

Certes, le nombre de pages qui ont été nécessaires pour retranscrire nos résultats se comptent par milliers plutôt que par centaines. Cependant, il aurait été souhaitable de récolter des informations de manière strictement uniforme de la part de toutes les catégories d'enquêtés, dans tous les établissements visités, portant de manière systématique sur l'ensemble des variables étudiées. L'étude en aurait été plus complète et plus exhaustive. Ne pas avoir pu consulter (ou pas suffisamment) les élèves dans certaines structures est un manque à déplorer et laisse en suspens des points d'interrogation qui ne peuvent être levés. Le faible taux de questionnaires administrés aux parents et le nombre restreint de leurs réponses nous ôtent une partie importante des renseignements attendus. En outre, il nous aurait semblé judicieux de faire connaître les opinions sur les programmes français et libanais, sujet subsidiaire qui était réservé aux enseignants du Liban et qui influence à la fois leurs pratiques et la qualité de vie des collégiens et des adultes, parents et responsables scolaires. Enfin, un regret majeur qui nous laisse un goût amer, mais que nous ne manquerons pas de contrecarrer dans les mois et les années qui viennent, se rapporte à nos connaissances théoriques qui sont encore, de notre point de vue, perfectibles dans bien des domaines. En choisissant le décroisement, nous savions qu'il nous faudrait davantage de temps pour les approfondissements. Ce temps, nous le prendrons.

Dans l'immédiat et dans un esprit de traitement thérapeutique, effectuer des audits dans les établissements, mener des enquêtes de terrain semblables à celles accomplies pour les besoins de cette thèse, nous semblent indiqués. Assurer un suivi pour l'ensemble des acteurs éducatifs et pour les parents qui le souhaitent, par des journées de formation et de conduite du changement, semblent des moyens possibles à mobiliser rapidement. La formation du synthétiseur éducatif est aussi un catalyseur à exploiter dès à présent. Un système de vote peut être envisagé lorsque ce responsable est choisi parmi les membres du personnel déjà sur place, dans les structures. Dans le cas d'une embauche externe, les portes seront ouvertes même à des profils « originaux » pour la richesse potentielle de leurs apports. Sur le moyen et le plus long terme, un changement de paradigme sera préparé, en plaçant côte à côte, sur les mêmes bancs de l'université, les enseignants et les cadres d'éducation au moment de leur inculquer un tronc commun. Quant aux piliers et principes fondamentaux du dispositif de synthèse, il sera

Conclusion : Vers une mise en place du dispositif de synthèse intéressant de les inculquer à toute personne susceptible de contribuer à l'éducation des enfants, quels que soient sa fonction et son champ d'action. Pour finir, afin d'éviter à nos élèves des injonctions paradoxales telles que celle qui a failli nous faire perdre pied et nous mener droit à l'échec, il nous faut faire en sorte, par une synthèse éducative entre ces environnements, qu'ils évoluent dans des milieux aux attentes cohérentes. Or, ces jeunes dont nous sommes responsables évoluent dans des microsystèmes et des méso-systèmes indissociables qui doivent rester en harmonie avec le macro-système afin que l'onto-système se développe au mieux. Le chrono-système ne doit pas être négligé. Son respect facilite l'assimilation des apprentissages.

C'est pourquoi, nous préconisons non seulement d'intégrer le dispositif de synthèse éducative dans les projets d'établissement, afin de lui donner vie officiellement et de lui assurer un capital symbolique et une notoriété, clés du sésame de sa propagation, mais aussi de faire sentir et vivre aux parents et à tous les responsables de nos jeunes hors de l'École, qu'ils font partie intégrante de ce dispositif. Par suite, les acteurs et usagers du système éducatif, tous âges confondus, prendront davantage conscience que signer une adhésion au projet d'établissement n'est pas un geste vain mais un véritable engagement qui permet une continuité et une cohérence éducatives, conditions fondamentales pour la construction et l'épanouissement de la personnalité d'adolescents en devenir. Plus encore, de la même façon qu'est enseignée l'éducation civique dans les institutions scolaires, il n'est jamais trop tôt pour inculquer les principes de base du dispositif de synthèse à tout un chacun, dès le plus jeune âge, car c'est la seule façon de les intégrer naturellement et durablement dans les mœurs. De la sorte, s'étendront-ils plus aisément à des systèmes de plus en plus vastes, favorisant la cohérence de l'action éducative. Seront alors facilitées et apaisées la communication et les interactions, à tous les niveaux. N'oublions pas que c'est la lutte contre l'entropie qui autorise la survie des systèmes. Par les échanges ainsi générés, des ponts et une synthèse se créeront entre les encadrants et les élèves, entre les parents et les enfants, entre les responsables du monde associatif et leurs jeunes usagers. En fait, discuter du dispositif de synthèse éducative est, déjà, en soi, un facteur de rapprochement et de synthèse systémique. Nous le voyons, en plus de se mettre à la disposition de l'institution scolaire, il s'applique dans le système famille aussi bien que dans le système amical ou dans le monde de l'entreprise.

« Je t'entends, je te comprends » sont ses mots magiques.

Supplément : un dispositif de synthèse, pour quoi faire ? Comment faire ?

SUPPLÉMENT :

UN DISPOSITIF DE SYNTHÈSE, POUR QUOI FAIRE ? COMMENT FAIRE ?

(PREMIÈRES ÉTAPES)

1- Un dispositif de synthèse éducative : Pour quoi faire ?

Le dispositif de synthèse est conçu pour contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves en prenant en considération leur développement personnel, de manière à augmenter leur confiance en soi, leur motivation, leur bien-être à l'École ainsi que leur sentiment d'appartenance, et à donner davantage sens aux savoirs. Pour cela, ce dispositif qui part de l'existant, modifie l'organisation de l'institution scolaire en fusionnant les deux entités d'enseignement et d'éducation (cette dernière est appelée « dispositif de vie scolaire » dans le système éducatif français), tout en favorisant la communication entre tous les membres de la communauté éducative et en adaptant les comportements, aussi bien ceux des acteurs éducatifs que ceux des élèves. La finalité du dispositif de synthèse est de neutraliser les incomplétudes révélées par le terrain d'enquête et d'exploiter les accomplissements et paramètres favorables de l'existant dont nous avons montré les aspects en lien avec notre recherche (cf. chapitres 6 à 13). Le moyen est le dépassement des divisions constatées dans l'institution scolaire. L'objectif consiste à prendre en compte l'élève « un, singulier et complexe » par une synthèse éducative englobant une synthèse des savoirs, le tout, pour atteindre ce que nous appelons une « éducation unitaire » (cf. définitions pp.2 et 3 de la thèse et diapo 1, p.458). L'exemple du fonctionnement du collège enquêté B2 qui se rapproche le plus de l'idéaltype du dispositif de synthèse, aussi bien du point de vue des élèves, des parents que de ses acteurs éducatifs, est à suivre et à perfectionner.

En effet, suite aux constats de départ, il résulte des questionnements : Est-ce que l'institution scolaire s'organise de manière optimale ? Est-ce que le développement personnel des élèves est suffisamment pris en compte pour favoriser la réussite scolaire ? Est-ce qu'il n'existerait pas des facteurs nosocomiaux ? Et la solution ne pourrait-elle pas être endogène à l'École ? Or, la thèse, par l'intermédiaire de sa problématique (cf. p.13), de ses hypothèses (présentées p.13 et détaillées pp.102 à 105) ainsi que de ses axes théoriques (cf. chap. 1 à 4) et de son étude de terrain (cf. chap. 6 à 13) répond par la négative aux deux premières questions et par l'affirmative aux deux dernières. Effectivement, cette étude dont le terrain principal se situe à Beyrouth dans des collèges homologues partenaires (cf. définition p.5) et le terrain complémentaire se trouve à Paris dans des collèges de même profil, au sein du cycle 4, en veillant à la diversité socio-culturelle des élèves accueillis, constate des divisions conceptuelles, comportementales et organisationnelles (cf. définition p.3, paragr.2), autant de faits paradoxaux étant donné que l'éducation aux valeurs de la Nation est considérée dans les textes officiels comme la responsabilité de tous les acteurs éducatifs. Ainsi, il est demandé aux enseignants de s'investir dans l'éducation des élèves (*Référentiel des compétences des métiers du professorat-2013*) et aux cadres d'éducation de s'impliquer dans la lutte contre le décrochage scolaire (*Circulaire des attributions des conseillers d'éducation-2015*), mais sans leur dire ni quand, ni comment ni avec quels moyens. Par suite, en nous engouffrant dans le flou des textes officiels, nous amènerons les chefs d'établissements à profiter de la marge de manœuvre suffisante, notamment par l'intermédiaire du projet d'établissement qui leur redonne la main, afin de mettre en place un tel dispositif, aussi bien en France qu'au Liban. Cependant, le degré de facilitation de la mise en œuvre est corrélé au mode de management des établissements, d'où la nécessité d'une conduite du changement spécifique à chaque structure.

Un dispositif de synthèse : Comment faire ? (Premières étapes)

- 1- Le dispositif de synthèse nécessite un certain nombre de prérequis (diapo 4, p.458). Le prérequis incontournable est son acceptation par le chef d'établissement. Pour cela, la rencontre avec ce responsable sera précédée par l'envoi du résumé de la thèse effectué pour la banque de données des thèses Cham'aa ou du présent document accompagné uniquement des illustrations des résultats sélectionnées pour le Power Point de la soutenance, avec un texte explicatif minimaliste. Le but est de faire prendre connaissance et conscience au chef d'établissement, en un minimum de temps, des besoins et attentes des élèves aux niveaux conceptuel, comportemental et organisationnel. Celui-ci sera en même temps informé que 602 collégiens issus d'un panel représentatif ont répondu aux questionnaires et que la première série de questions fermées a récolté 100% de réponses, rendant les résultats significatifs. Lors de l'entretien, une projection du Power Point préparé pour la soutenance orale de la thèse servira de pièce à conviction. Si nécessaire, il sera fait appel, comme adjuvants, à ce que nous avons nommé, dans la thèse, des « leaders » ou personnes influentes de la communauté éducative (parents compris). Un moment fort seront les échanges autour des diapos 9 et 10 (p.459) : « Polymorphisme et actions du dispositif de synthèse » et « Conséquences et effets », en lien avec les variables de l'hypothèse H3. Il sera rappelé que la formation des parents est une demande de la part non seulement des acteurs éducatifs mais aussi des élèves eux-mêmes. Nous encouragerons le recours à l'accompagnement d'enseignants volontaires au sein de leurs classes, afin d'éviter de leur part des commentaires tels que : « qu'ils viennent voir ce qui se passe dans nos classes ; leurs conseils ne sont que théoriques » ou encore « Vérité en-deçà des Pyrénées, erreur au-delà. »
- 2- L'autorisation accordée, un audit de l'institution par l'intermédiaire des questionnaires employés pour l'enquête de terrain de la thèse fera connaître les points d'appuis et les freins à affronter lors du changement. Des focus groupes d'élèves et entretiens semi-directifs à l'image de ceux entrepris pour la thèse avec les 8 catégories de la communauté éducative (cf. tableau p.126 et diapo 5 p.458) affineront le profil de l'établissement. Ainsi, le temps que passeront les membres de la communauté éducative pour faire connaître leur établissement et mieux le connaître eux-mêmes restera relativement très limité : une heure en moyenne pour les questionnaires et/ou les entretiens et environ une heure trente pour que leur soient communiqués les résultats. De la sorte, le rapport bénéfice/temps passé est très avantageux.
- 3- Pour la conduite du changement, se référer au chapitre 4 (sociologie des organisations) pour avoir en tête les facteurs de freins ou d'adhésion au changement (cf. schémas pp.90, 94 et 98) et à l'outil « conduite du changement » (cf. chapitre 12, pp.392 à 402) pour acquérir les connaissances de base sur le sujet. Il s'agit d'intervenir en quatre temps. a- Effectuer une formation auprès de membres des 8 catégories de la communauté éducative choisis à la fois par le chef d'établissement et par leurs pairs, en raison de leur capital symbolique donc de leur pouvoir de persuasion auprès des leurs collègues. En effet, comme expliqué dans la thèse, pour faciliter le changement, il est plus efficace d'agir en premier lieu sur les adhésions plutôt que sur les freins. La formation qui consistera en deux séances minimum, d'une heure trente à deux heures chacune (ou sur une journée ou deux demi-journées) débutera par la projection du Power point en s'attardant sur des éléments concrets des chapitres 3 et 4 relatifs à la complexité et à la sociologie des organisations, sur les diagrammes des représentations des élèves

Supplément : un dispositif de synthèse, pour quoi faire ? Comment faire ? obtenus pour la thèse et sur une description qualitative de l'état des lieux de l'établissement concerné en la comparant aux résultats de la thèse. En effet, à moins d'un budget spécifique accordé par le collège, l'audit en fera ressortir les spécificités essentielles sans entrer dans les détails quantitatifs. Lors de la formation, seront explicités les cinq piliers du dispositif de synthèse (diapo 6), les conditions d'un apprentissage authentique et d'une remédiation efficace (diapo 7), le fonctionnement systémique et démocratique du dispositif (diapo « 8 ») ainsi que son polymorphisme et son champ d'action (diapo 9). Comme pour le chef d'établissement, un approfondissement des conséquences et effets du dispositif (diapo 10) sera un point d'orgue de la formation. Les outils compatibles avec l'unicité et la complexité des élèves et mis à disposition dans la thèse, au moment de la discussion des résultats, seront développés : pp.154 à 157 (Le paradigme écologique et les théories des intelligences multiples et des profils pédagogiques, pratiqués dans le dispositif de synthèse,) ; pp.192 à 196 (La synthèse de la vie scolaire et de la vie académique, réalisée par le dispositif de synthèse) ; pp.225 à 230 (Les paradigmes dits pédagogiques - écologie, constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme -, appliqués dans le dispositif de synthèse) ; pp.251 à 258 (Au-delà de leur complexité, l'unification des élèves et des savoirs visée par le dispositif de synthèse).

b- Effectuer des formations continues avec le même contenu, en constituant les groupes selon les préférences horaires des acteurs éducatifs plutôt que selon les catégories socio-professionnelles, afin de favoriser les échanges entre ces dernières donc la communication, l'implication, le sentiment d'appartenance et le décloisonnement. **c-** Organiser, par l'intermédiaire du chef d'établissement, une réunion informative des parents, d'une durée de deux heures (questions comprises), selon les mêmes modalités que les formations continues, dans la perspective d'intégrer le dispositif dans le projet d'établissement. **d-** Organiser une projection, classe par classe sur l'heure de vie de classe (ou équivalent) ou division par division, pour faire contribuer les élèves. En comprenant qu'on œuvre dans leur intérêt, ils se sentiront responsabilisés et motivés. **e-** Intégrer le dispositif dans le projet d'établissement.

4- Tandis que se diffusent les informations et que se déroulent les formations et la conduite du changement, le Chef d'établissement nomme ou fait élire un synthétiseur éducatif qui se distingue par des qualités spécifiques, en particulier par une « intelligence interpersonnelle » et un capital symbolique très développés (diapo 6').

5- Le synthétiseur éducatif sera dispensé de toute tâche administrative et se distinguera en cela de l'actuel cadre d'éducation. Il sera le bras droit du chef d'établissement dont il dépendra directement et sera légitime pour conseiller et informer l'ensemble des membres de la communauté éducative.

6- À noter que, pour commencer, l'auteur de la thèse se chargera elle-même des premières interventions dans les établissements pilotes. Une fois que le projet sera lancé et que le dispositif de synthèse commencera à acquérir une certaine notoriété, des acteurs éducatifs motivés seront formés par la chercheuse afin d'en faciliter la propagation. Cependant, une formation préalable ou concomitante de formateurs est également envisageable.

7- Parallèlement, les responsables des formations supérieures d'enseignants et de cadres d'éducation seront sensibilisés à la question du dispositif de synthèse, afin qu'à terme, les cours qui sont communs à ces deux corps soient dispensés sous forme d'un tronc commun sur les mêmes bancs universitaires. L'avantage est la facilitation ultérieure de leurs relations et l'instauration d'un regard neuf où chacun considère l'autre comme son égal.

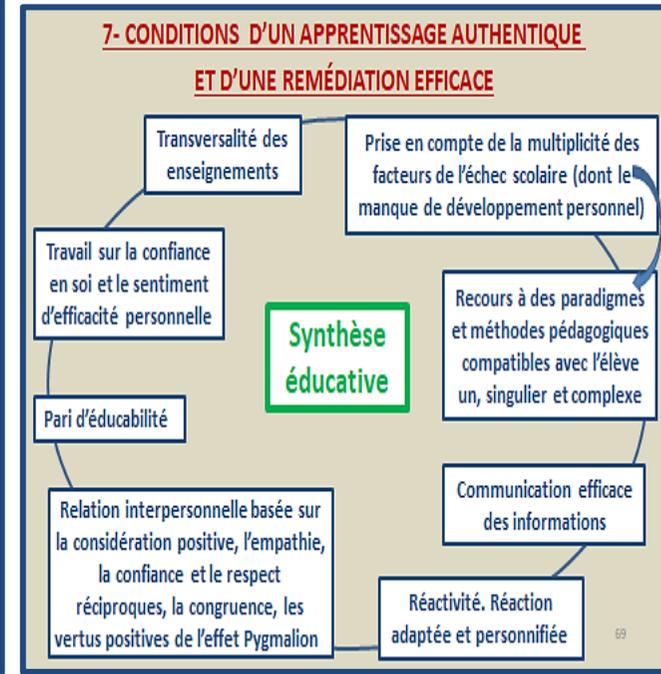
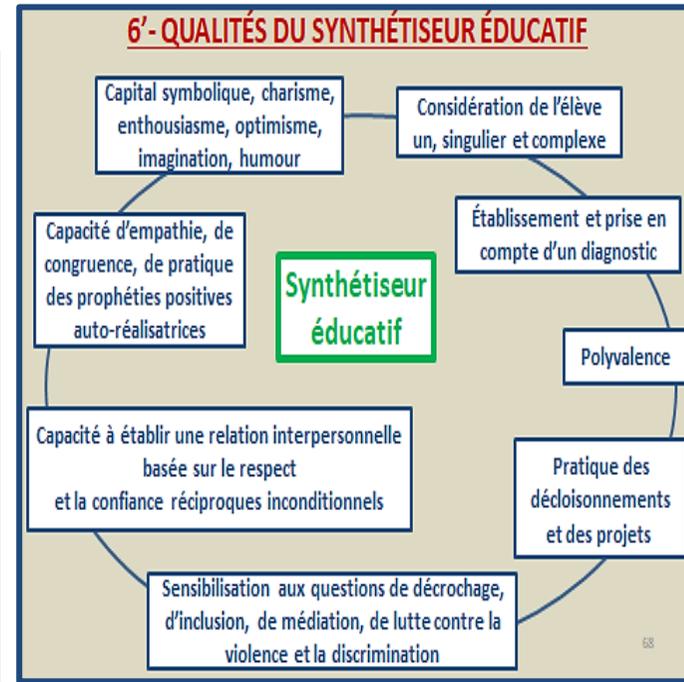
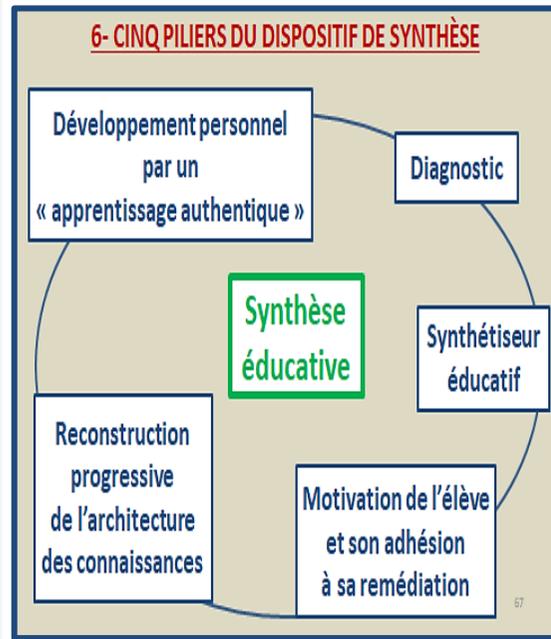
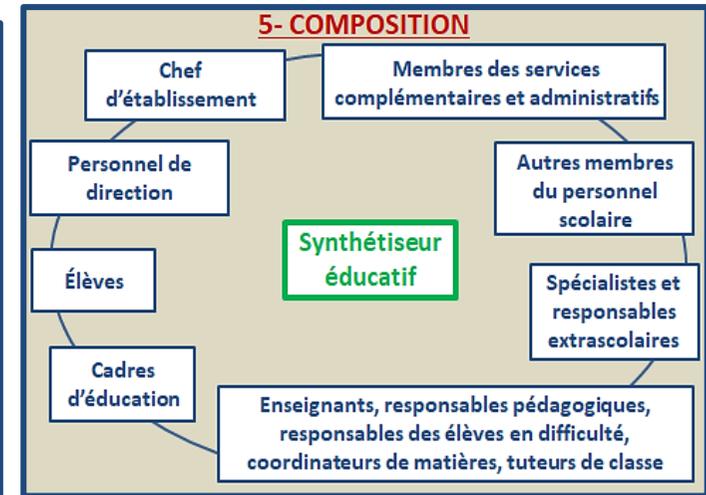
1-FINALITÉ
Augmenter le taux de réussite scolaire en réformant l'organisation de l'institution scolaire = neutraliser des incomplétudes et exploiter les accomplissements et paramètres favorables de l'existant.

2-MOYEN
Dépasser les divisions conceptuelles, comportementales et organisationnelles de l'institution scolaire.

3-OBJECTIF
Prendre en compte l'élève « un, singulier et complexe »
⇒ synthèse éducative + synthèse des savoirs
⇒ = éducation unitaire

4- PRÉREQUIS

- 1- Acceptation par le chef d'établissement
- 2- Audit (questionnaires de la thèse)
- 3- Conduite du changement
- 4- Intégration dans projet d'établissement
- 5- Responsabilisation des élèves
- 6- Dans l'avenir : tronc commun dans la formation initiale universitaire des enseignants et cadres d'éducation



DISPOSITIF DE SYNTHÈSE ÉDUCATIVE

Schéma récapitulatif du dispositif de synthèse

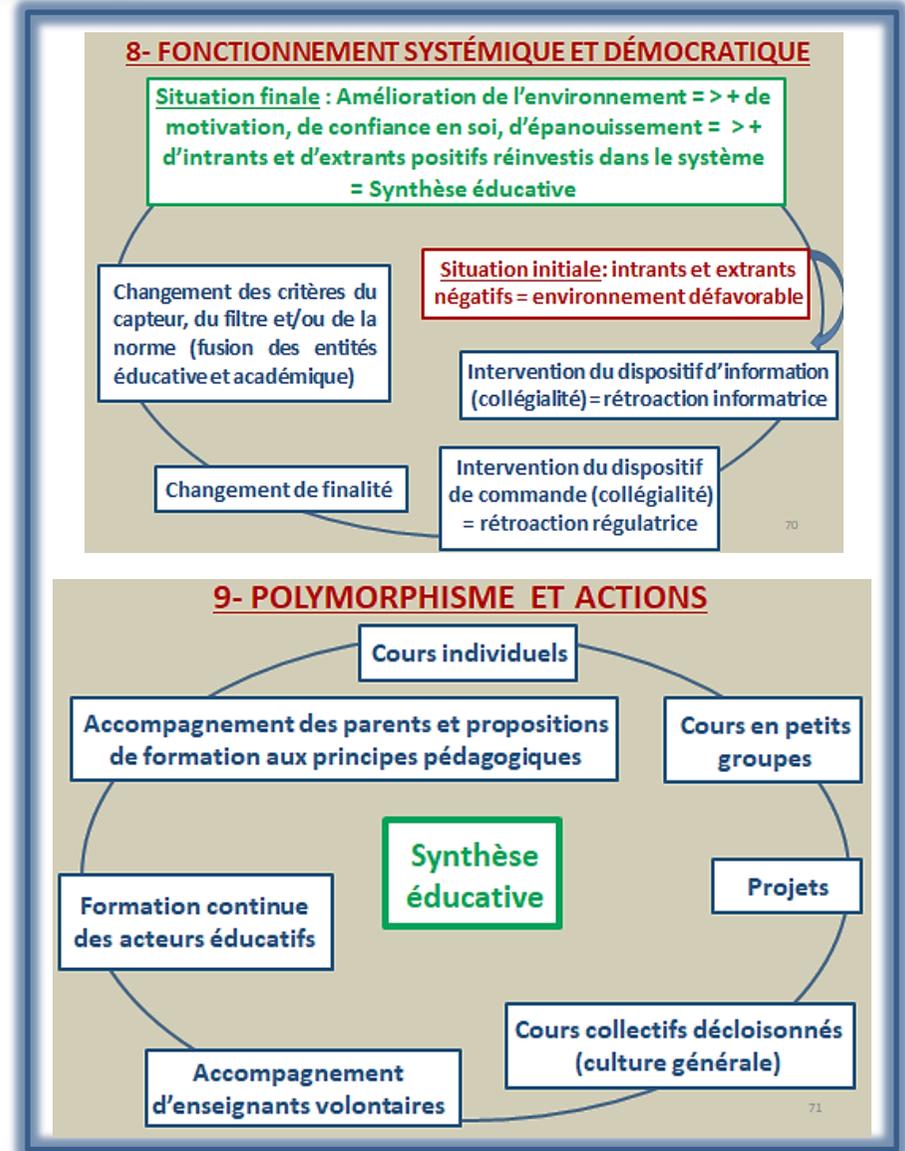
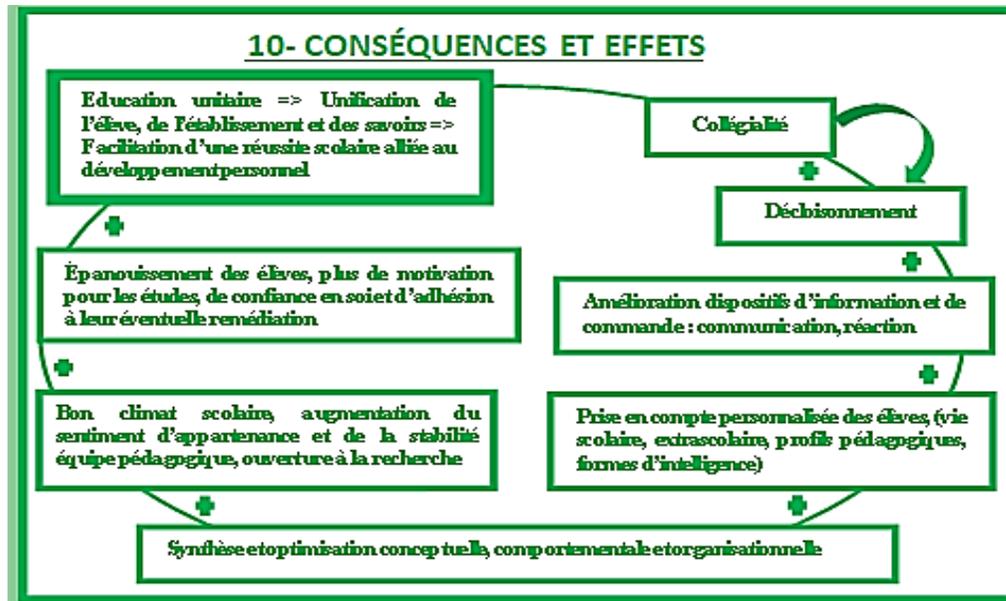
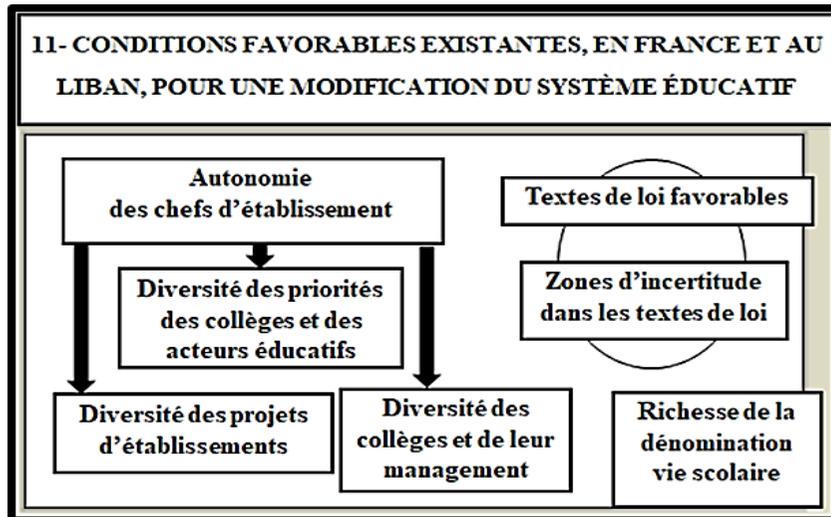


Figure 61 : Schéma-bilan (diapos) du dispositif de synthèse éducative
FSÉdu-USJ

RÉFÉRENCES DE LA THÈSE

Conformément à la 6^e édition des normes APA (2010), les références précédées d'une « * » désignent des études issues de méta-analyses.

Ouvrages

Argyris, Ch., et Schön, D. (1996). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : Edition de Boeck Université. Traduction de l'édition américaine (2002) par Marianne Aussanaire et Pierre Barcia-Melgares (partiellement consulté).

Autissier, D. Moutot, J.-M. (2007). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, accompagnement, pilotage* (2013). Paris : Dunod.

Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*. (1970 et 2011, chap.1) Paris : Vrin.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. (2007). Bruxelles : De Boeck (consulté).

*Barth, B.-M. (1993). *Le Savoir en construction* (2015). Paris : Retz.

Bergson, H. (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. (2011). Paris : Éditions Payot et Rivages.

Bernoux, P. (1985). *La Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. (2014). Paris : Éditions du Seuil.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. (2015). Paris : Éditions du Seuil.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. (2013). Paris : Éditions de Minuit.

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'Entretien*. (2015). Paris : Armand Colin

*Boltanski, L. Thévenot, L. (1991) *De la massification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*. (2015). Paris : Éditions de Minuit. (192 p., consulté).

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (2011). Paris : Les Éditions de Minuit. (279 p., consulté).

Bourdieu, P. (2015). *Sociologie générale. Cours au Collège de France 1981-1983. (Vol.1)*. Paris : Éditions du Seuil. (730 p., 1^{er} chapitre).

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit. (consulté).

Bourdieu, P., (2002) « *Science de la science et réflexivité* », Paris, Raisons d'agir, pp. 5-8, (partiellement consulté).

- *Bruner, J.S., *Car la culture donne forme à l'esprit*. (2015). Paris : Retz. (Version originale, Acts of Meaning, Cambridge, Harvard, University Press, 1990).
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*. (1971). Paris : Éditions du Seuil.
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). *L'acteur et e système*. (2014). Paris : Éditions du Seuil.
- Dantier, B. (1999). *Séparation ou désintégration de l'école ? L'espace-temps scolaire face à la société : de l'opposition créatrice à l'adéquation destructrice*. Paris : L'Harmattan. (249 p.).
- Dantier, B. (2001). *Les Sciences de l'éducation et l'institution scolaire : Les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société* » Paris : L'Harmattan. (249 p.).
- Durkheim (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. (2017). Paris : Éditions poche
- Fichte, J.G. (1967). *La Théorie de la science. Exposé de 1804*. Paris : Aubier, Éditions Montaigne (consulté)
- Freud, S. (1905). *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (1988). Paris : Folio.
- Freud, F. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*. (2012). Ouvrage traduit de l'allemand par Pierre Cotet, André Bourguignon, Janine Ahouanian, Odile Bourguignon et Alain Rauzy). Paris : Payot. (Titre original Massenpsychologie und Ich-Anlayse paru en 1921).
- Freud, F. (1981). *Le Moi et le ça*. (2010, traduit par Jean Laplanche). Paris : Payot. (Titre original Das Ich und das Es en 1923). (consulté).
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses. Une Archéologie des Sciences humaines*. (2015). Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (2015). Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Foucault, M. (2011). *Les Leçons sur la volonté de savoir : Cours au Collège de France, 1970-1971*. (Chap.1). Paris : Gallimard Seuil. (316 p.).
- *Foucault M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault*. (1994). Entretien publié dans *Dits et écrits 3*, Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. (p. 44 à 51). Paris : Armand Colin.
- Freinet, C. (1920-1939). *Le Maître insurgé*. (2016). Paris : Libertalia (185 p.).
- Garanderie (La), A (2005). *Les Profils pédagogiques*. Paris : Bayard éditions.
- Garanderie (La), A. (2011). *Une Pédagogie de l'entraide*. Lyon : Chronique sociale.
- Garanderie (La), A. (2013). *Réussir, ça s'apprend*. Paris : Bayard Compact.
- Gardner, H. (1993). *Les Formes de l'intelligence*. (éd.1997). Paris : Éditions Odile Jacob. (472 p.).

*Granai, G. (1967). *Techniques de l'enquête sociologique*. In ouvrage sous la direction de Georges Gurvitch, *Traité de sociologie*, tome premier, chapitre VII, pp. 135-151. Paris : Les Presses universitaires de France, 3e édition

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. (2009, 11^{ème} édition). Paris : Dalloz.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. (2011). Traduction G. Durand, 220 p.). Paris : Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1970 sous le titre *Deschooling Society*. New York : Harper and Row)

Kant E., (1791), *Qu'est-ce que les Lumières ?* In « Œuvres philosophiques » (1985), Tome II, Paris, N.R.F., Bibliothèque de la pléiade. (pp. 209-217).

Ketele (de), J.M., Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck

Keymeulen, R., (2013) *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, Bruxelles, de Boeck. (p. 286).

Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques* (2008). Paris : Flammarion- Champs sciences. (284 p.)

*Lacroix, M. (2004). *Le Développement Personnel*. Paris : Flammarion.

*Le Moigne, J.L. (1990). *La Modélisation des systèmes complexes*. Paris : Bordas

*Lewin, K., (1964). *Décisions de groupe et changement social*. In Lévy, André, *Psychologie, sociale* (2010). Paris : Dunod.

*Moreno, J.L. (1970). *Fondements de la sociométrie*, Paris : PUF.

Maillard, C. (2011). *La Gestion Mentale. Voyage au centre des émotions*. Lyon : Chronique sociale.

Marrou, I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Le Monde grec*. (1981). Paris : Éditions du Seuil. (429 p.)

Marrou, I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Le Monde romain*. (1981). Paris : Éditions du Seuil. (240 p.)

*Marshall, C. Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research* (Second edition) London : Sage

Marx, K., *Le Capital* (1867), Livre I (Juin 2008), Essai. Paris : Poche (consulté)

*Maslow, A.H. (1972). *Vers une Psychologie de l'Être*. Paris : Fayard.

*Maslow, A.H. (2008). *Devenir le Meilleur de soi-même*. Paris : Eyrolles.

*Mill, J. (1878). *L'utilitarisme* (2008). Paris : Flammarion. Champs classiques.

- *Milner, J.C., (1984). *De l'École*. Paris : Éditions du Seuil. (155 p.).
- Montessori, M. (1936), *L'Enfant*. (2016). Paris : Desclée de Brouwer.
- *Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (1994). *La Complexité humaine* (2015). Paris : Flammarion (368 p.).
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Penser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Seuil (154 p.).
- Montaigne (de), M. (1580-1588). *Les Essais*. (éd.2009). Paris : Edition Poche.
- Mutuale, A. Weigand, G. (2011). *Les Grandes Figures de la pédagogie*. Paris : Petra Éditions, (363 p.).
- Mutuale, A. (2014). *Textes fondamentaux et courants pédagogiques*. Cours adressé au cycle des Masters. Paris : Faculté d'Éducation- Institut Supérieur de Pédagogie- Institut Catholique de Paris.
- Neill, A.S. (1921). *Libres enfants de Summerhill* (1985). Paris : Folio- Essais.
- Obin, J.-P., Daux-Garcia, Ch. (2014). *20 Situations réelles de vie scolaire. Analysées et commentées* (2015). Paris : Hachette (270 p.).
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. (2011). Paris : Folio essais. (245 p.).
- Piaget, J. (1948) *Où va l'éducation ?* (1988, 3^{ème} édition). Paris : Folio essais. (116 p.).
- Popper, K. (1972). *La Connaissance objective : Une Approche évolutionniste*. (1998) Trad. Jean Rosat). Paris : Flammarion. (Ouvrage original de cette traduction paru en 1979 sous le titre *Objective Knowledge*. Oxford University Press) (527 p., partiellement consulté).
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Depuis 1930*. (2013, Vol. 4). Paris : Éditions Perrin.
- Prost, A. (1992) *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* (Éd. 1997). Paris : Éditions du Seuil.
- Rabelais, F. (1534). *Gargantua*. (2009). Paris : Edition Poche.
- *Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. (2010, 9^{ème} édition) Paris : Presses Universitaires de France. (127 p.).
- Robin, J.-Y. Houdeville, G. (2013). *La Vie scolaire. Un service à part entière ou entièrement à part ?* Lyon : Chronique sociale.
- Rogers, C. (1961). *Le Développement de la personne*. (2005). Paris : Dunod. (274p.).
- Rogers, C. (1969). *Liberté pour apprendre*. (2013). Paris : Dunod. (454 p.).
- Rosnay (de), J. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. (2014). Paris : Éditions du Seuil.

Rousseau, J.J. (1762). *L'Émile ou de l'Éducation*. (éd.2009). Paris : Flammarion.

Schmid, J.R. (1973). *Le Maître camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : François Maspero.

Steiner, G. Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. (2013). Paris : Albin Michel. (141 p.).

Viaud, M.-L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant ?* Paris : Nathan (320p.).

Weber, M. (1956 et 1967). *Économie et société : Les Catégories de la sociologie*. L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie (Vol. 1 et 2, Éd. 1995, Traduit par Julien Freund, Pierre Kamnitzer, Pierre Bertrand, Éric de Dampierre, Jean Maillard et Jacques Chavy, dir. Jacques Chavy et Éric de Dampierre). Paris : Plon. (Traduction de *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1956 et de *Rechtssoziologie*, Neuwied ans Rhein, 1967).

Weber, M. (1959). *Le Savant et le politique*. (2014), traduit par Julien Freund, Révisé par E. Fleischmann et Éric de Dampierre). Paris : Plon.

Weber, M. (1984). *Sociologie des religions*. (1996). Paris : Gallimard. (Cet ouvrage est la traduction de textes traduits et présentés par Jean-Pierre Grossein).

Weber, M. (1964). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard (traduction partielle de *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, ouvrage écrit en 1920-1921).

Vergnaud, G. (2016). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage* (2015). Traduction de Françoise Sève. Paris : La Dispute

*Weiner, N. (2014). *La Cybernétique, information et régulation dans le vivant et la machine*. Paris : Seuil

*Weiner, N. (1962). *Cybernétique et société*. Paris : Edition des deux rives/Union générale d'édition

Articles électroniques, communications et cours

Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. (1990). Paris : Presses Universitaires de France. (p. 22 et 23, p. 26 à 29). Récupéré en février 2015 du site de Philippe Meirieu : Cours de philosophie. <http://meirieu.com.coursphilo/textephilo6.pdf>

Alain, M. Baudelot, C. Establet, R. (1973) L'École capitaliste en France. In : Tiers-Monde, tome 15, n° 59-60, 1974. Éducation et développement. L'école et le Tiers-Monde en 1974 (Dir. Isabelle Deblé. p. 892-893.) Récupéré en ligne en juin 2016 sur le site de Persée. www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1974_num_15_59_2046_t1_0892_0000_2

Arendt, H., (1961), *La crise de la culture*, Paris, Editions Folio essais, (1989) pp.250 à 252 (partiellement consulté) <http://www.meirieu.com/COURSPHILO/textephilo4.pdf>

- Barrère, A. (2013). La Montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. Paris : *Carrefours de l'Éducation*, n° 36, p. 95-116, récupéré en novembre 2013
- Barth, B-M. (2015, 3 décembre), Allocution prononcée lors de la remise des diplômes de licence, Master et Doctorat, de la Faculté d'éducation, ISP- ICP, Paris.
- Barth, B-M. (1995, avril-mai-juin). « L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation », pp. 5-11, in *Revue française de pédagogie*, n° 111. (consulté février 2018).
- *Ben Ayed, C. (2009) *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : Presses Universitaires de France
- Benedict, R. (1934, édition originale, Patterns of civilisation) Échantillons de civilisation, (1950). Paris : Gallimard. (consulté janvier 2014).
- Blanchard, M. et Ayouette-Remblière, J. (2012). Penser les choix scolaires. Paris : *Revue française de pédagogie*. En ligne, 175, URL : <http://rfp.revues.org/3025>. (Récupéré en décembre 2013)
- Bouffard, T. Vezeau, C. Chouinard R. et Marcotte, G. (2006, avril). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez les élèves du primaire. *Revue française de pédagogie*. Mis en ligne 16 septembre 2010, consulté novembre 2013.
- Bourdieu P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In: *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3. Les changements en France. pp. 325-347.
- Bourdieu P. L'objectivation participante. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 150, décembre 2003. Regards croisés sur l'anthropologie de Pierre Bourdieu. pp. 43-58 ; doi : 10.3406/arss.2003.2770
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_150_1_2770. Document généré le 12/05/2016
- Bourdieu, P. *Paris-Bourdieu-Marseille. Une classe de première ES d'un lycée de ZEP de Marseille rencontre Pierre Bourdieu au Collège de France*, in Documents pour l'Enseignement Économique et Social, n° 127, 2002, p.21). Récupéré le 2 mai 2016. En ligne : <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/h/holisme.html>
- Boutinet, J.P. (1992), « Anthropologie du projet », *Revue française de pédagogie*, numéro 99, p.122 à 124
- Broccolichi, S. et Sinthon, R. « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 20 mars 2017. URL : <http://rfp.revues.org/3017> ; DOI : 10.4000/rfp.3017
- * Bronfenbrenner U. The ecology of human development : Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press, 1979 ; 348 p.
- Cadet, J.-P. Causse, L. et Roche, P. Magne C. (2007, septembre). Les Conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. En ligne, <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc28.pdf> Récupéré sur le site du *Centre d'études et de recherches sur les qualifications [Céreq]* en Janvier 2016
- Caré, C. (1991, octobre). *Les Conseillers d'éducation, enquête d'images*. Rapport de l'Inspection générale vie scolaire. (Consulté en janvier 2015)

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n° 1 | avril 2007, pp. 83-93, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 22 juin 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/106> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.106

Comte A. (1830), *Cours de philosophie positive*, Première leçon, En ligne 2004, http://classiques.uqac.ca/classiques/Comte_auguste/la_sciences_sociale_extraits/2_cours_philo_positive/cours_philo_positive.html Consulté en décembre 2017

* Convert B. & Pinet M. (1989). « Les classes terminales et leur public ». *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2. p. 211-234.

Dantier, B. (2002). Introduction à la psychologie des foules de Gustave Le Bon. Textes de méthodologie en Sciences sociales, Chicoutimi, Québec. Récupéré en janvier 2015 du site *Les Classiques des Sciences sociales*.

http://classiques.uqac.ca/contemporains/dantier_bernard/intro_psycho_foules/Dantier_intro_psycho_foules.pdf

Dantier, B. (2004 a). Pierre Bourdieu : L'habitus en sociologie entre objectivisme et subjectivisme. Textes de méthodologie en Sciences sociales, Chicoutimi, Québec. Récupéré en janvier 2015 du site *Les Classiques des Sciences sociales*.

http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/ind

Dantier, B. (2004 b). Les « Idéaltypes » de Max Weber (1922), leurs constructions et usages dans la recherche sociologique. Récupéré en juillet 2015 sur le site *Les Classiques des Sciences sociales*.

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/weber_max/idealtypes/weber_idealtypes.pdf

Dantier, B. (2008). La Chose sociologique et sa représentation : Introduction aux règles de la méthode sociologique d'Émile Durkheim. Québec, Chicoutimi, Récupéré du site *Les Classiques des Sciences sociales* en mai 2015.

http://classiques.uqac.ca/contemporains/dantier_bernard/intro_regles_methode/intro_regles_methode.html

Dantier, B. (2013). Méthodologie et pratique de la recherche en Sciences sociales et en Sciences de l'éducation. Cours adressé au cycle des Masters. Paris : Institut Supérieur de Pédagogie- Faculté d'éducation- Institut Catholique de Paris.

Dantier, B. (2015 a). *Psychosociologie des recherches en Sciences de l'éducation*. Séminaire de recherche adressé au cycle des Masters. Paris : Institut Supérieur de Pédagogie- Faculté d'éducation- Institut Catholique de Paris.

Dantier, B. (2015 b), Cours « Philosophie de l'éducation », Paris, ICP- ISP- Faculté d'éducation

Dantier, B. (2016 a), *Connaissance des systèmes éducatifs*. Cours adressé au cycle des Masters. Paris : Institut Supérieur de Pédagogie- Faculté d'éducation- Institut Catholique de Paris.

Dantier, B. (2016 b). Projet d'établissement et travail en équipe. Cours adressé au cycle des Masters. Paris : Institut Supérieur de Pédagogie- Faculté d'éducation- Institut Catholique de Paris.

- Durand, P. (2014). Université de Liège, Socius : ressources sur le littéraire et social, Récupéré le 8 juin 2016 sur le site de l'Université de Liège. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/39-capital-symbolique>
- Debarbieux, E. Anton, N. Astor. Bisson-Vaivre, C. Cohen, J. Giordan, A. Hugonnier, B. Neulat, N. Ortega Ruiz, R. Saltet, J. Veltcheff, C. Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale. MEN-GESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. (25 p.).
- Dineur F. Stanley Milgram, Soumission à l'autorité, Calmann-Lévy. In: *Les Cahiers du GRIF*, n°14-15, 1976. Violence. p. 33
http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1976_num_14_1_2104
- Douville, O., « J. Watson : Le behaviorisme (1924-1925) B.F. Skinner : Walden 2, communauté expérimentale (1948) Walden 2 revisité (1976) », *Figures de la psychanalyse* 2005/2 (no 12), p. 181-184. DOI 10.3917/fp.012.0181, consulté le 20/11 2017
- Durkheim, E. (1893), *De la division du travail social*, Conclusion. En ligne, 2008
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html
- Durkheim E. (1897), *Le suicide*, Livre premier, chapitre IV : *L'imitation*.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/suicide/suicide.html
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. (Chap. 1 et 4). Récupéré du site *Les Classiques des Sciences sociales* en février 2015. En ligne, (2001)
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Durkheim, E. (1938). *Évolution pédagogique en France et en Europe*. Cours prononcé en 1904-1905 pour les candidats à l'agrégation, Paris : Presses Universitaires de France. En ligne (2002)
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html. Récupéré du site des Classiques des sciences sociales en juillet 2013.
- El Hage, F. Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant. » *Éducation et socialisation* [En ligne], 36|2014, mis en ligne le 1er septembre 2014, consulté le 10 avril 2016. URL : <http://edso.revues.org/1048>, doi : 10.4000/edso.1048
- Esterle- Hedibel, M. (2006, janvier). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société* (Vol.30), p.41-65, récupéré sur le site Cairn. URL : www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1_page-41.htm, consulté novembre 2014.
- Galand, B., Philippot, P., (2006, mis en ligne en 2010) « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : analyse multi-niveaux », *Revue française de pédagogie*, 155, consulté novembre 2013
- Gauthier, B. (sous la direction de). (1990). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des Données*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- * Girard A. & Bastide H. (1969). « Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Deuxième partie ». *Population*, vol. 24, n° 2, p. 195-261

Glasman, D., Collonges, G., et coll., (1996), « Cours particuliers et construction sociale de la scolarité », Paris, *Revue française de pédagogie*, Vol 115, pp 135-136, Paris- D'après CNDP, FAS, (1994), « Documents, actes et rapports pour l'éducation »

Glasman, D. (2004), Besson, L., « Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, N°15, décembre 2004, pp 54 et suivantes : les cours particuliers, le coaching, l'accompagnement scolaire
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000358/0000.pdf>, consulté janvier 2015

Guespin-Michel, J. (2016), *La Révolution du complexe*. Consulté en janvier 2018.
<http://www.revolutionducomplexe.fr/images/downloads/revolutionducomplexeguespin.pdf>

Guilbert, J.-P. (2008). *Démocratie en entreprise : l'utopie peut-elle devenir réalité ?* Saint Denis : Publibook.

Hegel, G.W.F. (1991). *Phénoménologie de l'Esprit, La dialectique de la connaissance et son objet*. Traduction de Jean-Pierre Lefebvre, Paris : Aubier. (pp. 91- 142). Extrait commenté par Bernard Dantier. http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/hegel/hegel.html

*Hessen, B., *Les racines sociales et économiques des principia de Newton*, Vuibert, 2006, traduction et commentaires de Serge Guérout, post face de Christopher Chilvers, p. 73.

Institut Français du Proche-Orient [ifpo] (2015, mai). Nimer, M. (2013, 4 mars). Liban, « misère » de l'école publique. *Les Carnets de l'ifpo*. Récupéré en ligne en mars 2016.
<http://ifpo.hypotheses.org/4871>.

Janosz, M., (2000), « L'Abandon scolaire chez les adolescents. Perspective nord-américaine », *VEI*, 122, 105-127 (consulté novembre 2014)

Jaotombo, F. (2009). Vers une définition du développement personnel. *Humanisme et Entreprise* 4/2009 (n° 294), p. 29-44. Récupéré en ligne le 8 juin 2016. URL : www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2009-4-page-29.htm.

Juignet, P. (2015). Michel Foucault et le concept d'épistémè. *Philosophie, science et société* [en ligne] www.philosciences.com. Récupéré du site Philosciences en juin 2016.

Juignet P. (2015). Karl Popper et les critères de la scientificité. *Philosophie, science et société* [en ligne] <http://www.philosciences.com> (consulté en mai 2016)

Kerzil, J. (2009). Constructivisme. In Jean-Pierre Boutinet. L'ABC de la VAE. ERES. *Éducation – Formation*. 2009 p. 112-113. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0112. Récupéré sur le site Cairn en avril 2014 <http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm>

Kimmel, A. (2002). Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 | Avril 2002, mis en ligne le 1er avril 2005, consulté le 06 juin 2016.
 URL : <http://ries.revues.org/1820>

- Lambert, L. (2002). Beyond instructional leadership. *Educational Leadership* (Vol. 59, N°8, p. 37 à 40, mai 2002). Récupéré en ligne le 25 mai 2016, sur le site de la revue Educational leadership. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/A-Framework-for-Shared-Leadership.aspx>
- Lessard, A., Lopez, A, Poirier M. et all, (2013), « *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire* », Université de Sherbrooke, Crises, Lessard
- Lévi-Strauss, C. (1958/1974). *Anthropologie structurale*. Paris, Plon, Agora. (pp. 328-378). En ligne, 2008. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030140030>
- Loarer Even. L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In: *Revue française de pédagogie*, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 121-161; doi : 0.3406/rfp.1998.1141 ; http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1141. (consulté février 2018)
- Mauss, M. (1925) Essai sur le don
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_1_e_don.html. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.ess3>
- Mauss, M. (1934) Fragment d'un plan de sociologie descriptive.
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/T4_fragments_plan/fragments.html. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.fra>
- Meirieu, Ph., Cours de philosophie. <http://www.meirieu.com/COURSPHILO/textephilo4.pdf>
- Meirieu, P., Petit dictionnaire de pédagogie, Récupéré du site de Meirieu en avril 2016.
En ligne, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Méliani, V. (n.d.). Université Montpellier 3, Cours magistral de L1 en Sciences de l'information et de la communication. <http://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/CM-dynamique-de-groupe.pdf>
- Morère P. L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques. In: XVII-XVIII. *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*. N°61, 2005. pp. 71-92; doi : 10.3406/xvii.2005.2042, http://www.persee.fr/doc/xvii_0291-3798_2005_num_61_1_2042
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25 (1), 20-28. Doi : 10.2307/1176724
- Obin, J.-P. (2007). La Vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. *CRDP de l'Académie de Dijon*. Récupéré sur le site Canopé de l'Académie de Dijon en janvier 2016. En ligne, <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/La-vie-scolaire-l-education-et-la.html>
- Ouvrard, F. (1979), « Démocratisation ou élimination différée ? » In : *Actes de la recherche en Sciences sociales*. (Vol. 30). L'Institution scolaire, (p.87-97). Récupéré du site Persée en novembre 2014.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_3491.

Passeron, J.C., « L'espace mental de l'enquête (I) », *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 20 mars 2017. URL : <http://enquete.revues.org/259>

Passeron, J.C., « L'espace mental de l'enquête (II) », *Enquête* [En ligne], 3 | 1996, mis en ligne le 11 juillet 2013, consulté le 21 mars 2017. URL : <http://enquete.revues.org/393>

Perrenoud, P. (1999) *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*. Université de Genève. Suisse. Récupéré en mars 2014 du site de l'Université de Genève. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html

Piaget, J. *Fondation pour recherches psychologiques et épistémologiques*. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités (1972). Paris : OCDE

Picard, D., Marc, E. (2013), *L'École de Palo Alto*, Introduction, Paris : Presses Universitaires de France (pp. 3-6)

Pickering, M. « Le positivisme philosophique : Auguste Comte », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques* 2011/2 (Volume 67), p. 49-67. DOI 10.3917/riej.067.0049, consulté le 20 février 2018

Pineau, « Les Réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », transcription d'une communication présentée le 10 janvier 2007 à l'université Diego Portales, Chili

Reboul, O. (1985). Milner Jean-Claude, - De l'école. *Revue française de pédagogie*. (Vol. n° 71, p. 71à73).

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence. Récupéré en avril 2014. http://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_816770/la-pedagogie-differenciee-bruno-robbes

Rogoff, B. (2010). *Guided participation*. Récupéré en avril 2014. <http://www.education.com/reference/article/guided-participation> (A partir de l'ouvrage original publié en 1990. *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. New York : Oxford University.

Rosenthal, R. Jacobson, L. (1971) *Pygmalion à l'école : L'Attente du maître dans le développement de l'élève*. Paris : Casterman. p. 244 à 255. (Ouvrage original publié sous le titre *Pygmalion in the class room*. (1968). Rincart et Winston). Récupéré en juillet 2013. En ligne, version commentée par Bernard Dantier. http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/rosenthal_robert/propheties_autorealisateur/propheties_texte.html

Salin, J. (n.d.) *Les CPE dans le contexte de la mondialisation*. Récupéré sur le site de l'Association Nationale des Conseillers Principaux d'Éducation [ANCPE], en janvier 2016. En ligne, <http://www.ancpe.com/article1.html>

Saussure (de) F. (1915), *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger (1971). Paris : Éditions Payot, pp. 114-140, commentées par Bernard Dantier, « Synchronie, diachronie, structuralisme et histoire autour de la langue : Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale. »

Tarde (G.) (1898), *Les lois sociales*, Esquisse d'une sociologie, Chapitre un : *Répétition des phénomènes*. En ligne, 2004 :

http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/les_lois_sociales/les_lois_sociales.html
(consulté en décembre 2017)

Tschirhart, A. (2007). À L'Aube de la vie scolaire. Surveillants généraux, maîtres d'études et répétiteurs au XIXe siècle. *CRDP de l'Académie de Dijon*. Récupéré sur le site Canopé de l'Académie de Dijon en janvier 2016. En ligne, <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/A-l-aube-de-la-vie-scolaire.html>

Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire. Mutations et variations*. Paris : Hachette.

*Yatchinovsky, A. (1999). *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité*, Paris : ESF Editeur, Collection Formation Permanente

Zachartchouk, J.-M. (2007) Chacun son rôle, mais en travaillant ensemble. *CRDP de l'Académie de Dijon*. Récupéré sur le site Canopé de l'Académie de Dijon en janvier 2016. En ligne, <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Chacun-son-role-mais-en.html>

*World Health Organization (2004) - *Promoting Mental Health: Concepts, emerging evidence, practice* (Summary report). Genève.

Mémoire de recherche de Master

Badaro, B. (2015). Interactions enseignant-élève et structuration de la remédiation de l'échec scolaire. *Une autre méthode pour un élève réellement au centre du dispositif d'apprentissage par la détermination d'un nouveau profil de cadre d'éducation*.

Dictionnaires

*Sellier, M., Vandervoorde, P., « Vie scolaire », in Campy, P., Étévé, C., Forquin, J.C., Robert A.D (sous la direction de) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005). Retz, pp. 1032-1037)

« Charisme, Culturalisme, Cybernétique, Dialectique, Éduquer, (educare, educere), Heuristique, Idiosyncrasie, Innéisme, Katastrophè, Norme, Probabiliste, Structuralisme, Transcender » in Rey, A., et Morvan, D., (sous la direction de). *Le Grand Robert de la langue française* (2001, deuxième édition). Paris : Dictionnaire Le Robert, VUEF.

Eduquer : Larousse. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867

Eduquer : Centre national des Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]. www.cnrtl.fr/definition/education

Documents officiels

Académie de Paris, « L'aide aux élèves, une affaire d'équipe : PPRE, PAI, PAS, PPS »
http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_417461/les-projets-personnalisés-ppre-pai-pas-pps

CNLE (Conseil National de Lutte contre l'Exclusion), Rapport au Premier ministre, « Les Écoles de la Deuxième chance : pour une prise en charge globale des jeunes sortis du système scolaire sans qualification » (7 septembre 2010). <http://www.cnle.gouv.fr/Les-Ecoles-de-la-deuxieme-chance.html>

Cour des Comptes, France. (2010, mai). L'Éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves, rapport remis en mai 2010. *La documentation française*. Récupéré en ligne sur le site de La Documentation française en janvier 2016. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/>

Légifrance, 1982, Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation. http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_788.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby » : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Loi dite d'orientation de 1989 ou Loi Jospin, article 1 : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 parue dans le Bulletin officiel n° 18 du 5 mai 2005, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/18/encart18.pdf>

Mieux apprendre pour mieux réussir : les points clés du collège 2016. La réforme du collège : <http://www.education.gouv.fr/cid88073/mieux-apprendre-pour-mieux-reussir-les-points-cles-college-2016.html> (consulté 4 mai 2015)

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage », 21 novembre 2014, plan de lutte contre le décrochage scolaire présenté par la ministre Madame Vallaud Belkacem. <http://www.education.gouv.fr/dcrochage-scolaire/> (consulté février 2015)

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « De la maternelle au baccalauréat, la lutte contre le décrochage scolaire » <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-dcrochage-scolaire.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décret n° 2010-1781 du 31-12-2010 - J.O. du 1-1-2011 sur le décrochage scolaire : <http://www.education.gouv.fr/cid54848/mene-1016139d.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Concertation sur la refondation de l'école de la République.

www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_le_decrochage_scolaire1.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport sur la concertation : Refondons l'école de la République, (2012).
<http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche/rapport-de-la-concertation/>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Répondre aux besoins particuliers des élèves, quel plan pour qui ? »
http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « La découverte professionnelle en classe de troisième. » <http://www.education.gouv.fr/cid157/la-decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Enseignements primaire et secondaire, dispositifs relais », Bulletin officiel n° 14 du 3 avril 2014, NOR : REDE1406108C, circulaire n° 2014-037 du 28-3-2014, MEN - DGESCO B3-2
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=77726

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Enseignements élémentaire et secondaire, réussites scolaires, dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée dans 200 établissements » Bulletin officiel n°24 du 12 juin 2008,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/24/MENB0800501C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. » http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/reussite-educative-guide_cle5f1e23.pdf

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période » ; BO n° 34 du 18 septembre 2003 ; Circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, BO n° 31 du 31 août 2006 ; Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux « dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école », BO n° 31 du 1er septembre 2005, Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Individualiser les enseignements : la pédagogie au prisme des Intelligences multiples, La théorie des Intelligences multiples d'Howard Gardner, éducol, portail national des professionnels de l'éducation.
<http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html>.

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, La Réforme du Collège 2016 en clair, 17 mai 2015 : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires [EPI] qui sont prévus au Collège. <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/epi>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Présentation des travaux personnels encadrés et des thèmes nationaux » », Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation (mis à jour le 9 septembre 2014). <http://eduscol.education.fr/cid47789/tpe.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Une approche transversale pour l'apprentissage et les compétences. <http://eduscol.education.fr/pid28755/une-approche-transversale-pour-l-apprentissage-des-competences.html> (consulté avril 2015).

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « L'histoire des arts, un enseignement obligatoire à l'école, au collège et au lycée », éduscol, portail national des professionnels de l'éducation (mis à jour le 7 décembre 2009). <http://eduscol.education.fr/cid45674/enseignement-de-l-histoire-des-arts-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Histoire des Arts, Portail de ressources Eduscol. » <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/enseigner/programmes-et-ressources-pour-faire-la-classe/tpe-et-histoire-des-arts.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Bulletin officiel, Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, Annexe 1, 2002. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Bulletin Officiel n° 30 du 25 juillet 2013 (arrêté du 1^{er} juillet 2013). http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation. Version consolidée au 05 mars 2016 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000874749>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972 portant sur les fonctions du conseiller d'éducation sur le site de l'académie de Strasbourg : <https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/cpe/BO-circulaire-1972.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Circulaire relative aux missions du Conseiller principal d'éducation en 1982 : https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-05/circulaire_du_28_octobre_1982_n_82-482.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Missions des conseillers principaux d'éducation selon la circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91890

Sitographie

Ministère de l'Éducation nationale, les établissements d'enseignement privés. <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-priv.html>.

Les chiffres clés de l'enseignement catholique en France, 2014-2015. <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/docs/365-dossier-chiffres-cles-2014-2015.pdf>

L'annuaire des établissements privés sous contrat à Paris. <http://www.ec75.org/documents/annuaireecparis.pdf>

L'Académie de Paris en chiffres, 2013-2014, (p. 8 à 16). http://www.sorbonne.fr/wp-content/uploads/Academie_en-chiffres_2013-2014.pdf

Ambassade de France à Beyrouth : La France au Liban, 2016. www.ambafrance-lb.org/-Etablissements-scolaires-francais-au-Liban-

Le réseau des établissements à programme français au Liban. <http://www.ambafrance-lb.org/-Etablissements-scolaires-francais-au-Liban->.

Site de l'Association de l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE), L'homologation, Réseau des établissements français à l'étranger. <http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/lhomologation>

Site de l'Association de l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE), La recherche d'établissements scolaires homologués au Liban. <http://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/rechercher-un-etablissement/liban-beyrouth->

Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>