

Rivière, Jérôme
2017 - 2018

LA PAROLE DE L'ÉLÈVE.
La construction de la parole de
l'élève entre autorité et démocratie.

Enquête menée dans un collège d'éducation prioritaire.
Directeur de mémoire : M. Sawadogo Karjougui.



Table des matières

1 Introduction.....	2
1.1 Contextualisation de la question de l'autorité.....	2
1.2 Problématisation.....	5
1.3 Les enjeux.....	8
2 Protocole de recherche.....	8
2.1 L'école comme espace politique.....	8
2.2 Le CPE devant l'exercice d'une autorité démocratique.....	10
2.3 Modalités du traitement des données.....	11
2.2.1 Hypothèse de travail : la corrélation entre autorité et motivation.....	11
2.2.2 L'importance du lien entre l'éducatif et le pédagogique.....	12
3 L'école au sein de la démocratie.....	13
3.1 L'évolution du clivage entre l'éducatif et le pédagogique.....	13
3.1.1 De nouveaux outils pédagogiques au service de la parole de l'élève.....	13
3.1.2 Les indicateurs du questionnaire. L'inefficacité de l'EMC et des EPI.....	15
3.1.3 La construction d'une conscience démocratique.....	17
3.2 De l'espace de la classe à la vie scolaire.....	18
3.2.1 Présentation du collège d'investigation.....	18
3.2.2 L'esquisse d'une certaine pratique disciplinaire.....	19
3.2.3 L'hypothèse d'un formel et d'un informel de la vie démocratique.....	23
4 Conclusion. Une démocratie au sein de la classe ?.....	28
4.1 Les lieux de genèse de la parole de l'élève.....	28
4.2 La mise en œuvre d'un conseil d'élèves (annexe 21).....	29

1 Introduction.

« Si l'autorité est intrinsèquement liée à la question de la transmission, alors l'école est bien le lieu «naturel» de l'autorité, lieu où se joue le legs d'un héritage et où se met en scène inévitablement, souvent sur un mode exacerbé et inquiet, le scénario de la crise. »

Mickaël Foessel (2009), dans un article intitulé 'L'autorité : faiblesse dans la transmission.', paru dans la revue *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, pose au préalable de notre travail le lien essentiel qui peut exister entre autorité et transmission. Se trouve alors exprimé ce que l'on peut désigner comme le sens commun de la notion d'autorité, ou du moins la vision commune du traitement de la question de l'autorité. L'article évoque l'existence d'un véritable *scénario*. Celui-ci est largement politique et quelque peu philosophique. Il semble en effet qu'on ne puisse penser à l'autorité sans évoquer l'expression d'une crise ou d'un déclin. Un choix s'impose alors comme unique alternative politique. Soit on opte pour la restauration de l'autorité, soit on vise à la construction d'une société exempte du poids des traditions. Appliqués à l'espace scolaire, les récents et rares débats politiques sur l'école semblent diviser les perspectives entre deux parties bien distinctes : d'abord celle de la restauration de l'autorité, marquée par la nostalgie d'un certain âge d'or de l'école républicaine, ensuite celle du progressisme, définie par la recherche d'une nouvelle autorité, démocratique et respectueuse de la dignité de l'enfant.

1.1 Contextualisation de la question de l'autorité.

Afin de comprendre le contexte philosophique de l'expression actuelle de la notion de l'autorité, il faut saisir l'ampleur du débat en jeu. Hannah Arendt (1972) et ses travaux sur la question, exprimés dans les deux chapitres de *la crise de la culture*, intitulés, *la crise de l'éducation* et *qu'est-ce que l'autorité ?*, établissent la base de nombre de réflexions. La philosophe dresse le constat d'un effondrement politique du concept d'autorité. Elle évoque l'inscription de la notion dans le triangle : *autorité, religion, tradition*. Myriam Revault D'allonnes (2006), dans *le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, précise la pensée de Arendt en distinguant la *potestas* de *l'auctoritas*. Le premier terme renvoie à l'exercice d'un pouvoir, marqué par la domination d'un être sur un autre. Or la loi du plus fort, en quelque sorte, menace constamment ce pouvoir qui recherche alors à se légitimer. *L'auctoritas*, transposition latine du mot autorité, intervient comme augmentation du pouvoir par le biais de la croyance en une transcendance. Le détenteur du pouvoir devient l'incarnation ou la représentation d'un ordre supérieur reconnu de tous. Celui-ci peut être de nature divine ou encore de nature temporelle.

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

Alors que certains philosophes distinguent les transcendances théologiques et temporelles, Hannah Arendt n'y voit qu'une seule transcendance, celle de la fondation. Tout pouvoir politique, dans la lignée de la civilisation romaine, s'augmentait de la légitimité des fondateurs. La religion et la tradition permettaient alors la consolidation de l'autorité du passé comme augmentation du pouvoir. Or, l'événement majeur de la Révolution française met à bas la tradition au profit d'une société désormais tournée vers l'avenir. Myriam Revault d'Allonnes (2006) parle d'un déplacement de la valeur du temps. D'une société tournée vers l'ancien, on bascule vers une humanité promise à un devenir des plus épanouis. Les déceptions causées par les idéologies du progrès ont conduit alors à une surenchère du temps présent. La philosophe dénonce la mise en acte d'un présentisme qui pousse les jeunes générations à nier le témoignage du passé tout en cultivant une vision désabusée du lendemain. Reste le profit du temps de l'instant.

L'application d'une telle logique sur la sphère de l'éducation oblige Hannah Arendt à défendre le principe d'un certain conservatisme. L'auteure dénonce les dérives de l'éducation nouvelle, mouvement pédagogique du début du XX^e siècle qui connaît alors, dès les années cinquante, un grand succès aux Etats-unis. Marcel Gauchet, Dominique ottavi et Marie-Claude Blais (2014), dans l'ouvrage *transmettre-apprendre*, exposent la pensée de Jean Piaget, l'un des précurseurs du mouvement pédagogique et de la psychologie de l'enfance. Il soutient l'idée d'une autoconstruction des savoirs, basée sur une vision positive de l'enfant, perçu comme porteur d'aptitudes, de capacités et de ressources. L'enfant est aussi compris comme détenteur de droits, placé à égalité de l'adulte dans sa capacité d'autonomie et de liberté. Les pédagogies nouvelles ne sont pas ainsi étrangères à la croissance d'une conscience démocratique au sein des sociétés occidentales. Cependant, elles manifestent aussi l'opposition de plus en plus explicite entre autorité et démocratie. Pour Hannah Arendt, il est clair que l'exposition de l'enfant à la pleine liberté démocratique risque de détruire la nouveauté de celui-ci face au monde.

On convoque, de fait, la notion de *natalité*. L'enfant, advenant au monde, paraît dans un univers social qui le préexiste. La transmission de ce monde à l'enfant est nécessaire car celui-ci est appelé à devenir l'adulte capable de répondre aux nouveaux défis auxquels la société de demain sera confrontée. Ces réponses, l'enfant les puise dans une connaissance des fondations de son univers social et politique. Myriam Revault D'allonnes évoque ici une logique de *générativité* qui se veut mouvement dynamique de la tradition : le regard tourné vers le passé et ceux qui le représentent pour mieux répondre aux défis de l'avenir. Or, l'éducation nouvelle brise la transmission de par la démarche d'une autoconstruction du savoir. Du moins, le mouvement pédagogique rencontre un

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

autre mouvement global de contestation des modèles d'autorité, incarnée par la révolution culturelle de 1968. Eirick Prairat (2009), dans *la sanction en éducation*, évoque certaines tentatives pédagogiques de fonder des systèmes scolaires exempts de l'autorité. Une pédagogie des contrats supplante la logique de la contrainte. L'autorité, comme intervention de l'adulte qui transmet, empêche l'épanouissement de l'enfant dans ses compétences. Un *monde de l'enfant* se construit où celui-ci existe avec ses propres codes, son langage et ses logiques. Alors que certains perçoivent un épanouissement, d'autres comme Hannah Arendt expriment le risque d'un emprisonnement de l'enfant dans son propre univers, incapable désormais d'accéder à l'étape adulte.

Depuis les travaux de Hannah Arendt, le monde philosophique se partage dans l'interprétation de ses textes. Guy Coq (1999), notamment, dans *la démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, fait écho au conservatisme de Hannah Arendt. L'éducation à la vie démocratique doit être non démocratique. L'école est perçue alors comme le sanctuaire de la transmission et donc de l'autorité au sein d'une société pleinement démocratique. Marcel Gauchet (2002), dans *la démocratie contre elle-même*, reprend lui aussi l'idée d'une école sanctuarisée. Les arguments gravitent autour d'une certaine vision morale du déclin de l'autorité à l'école. En effet, Marcel Gauchet évoque l'existence d'une *tyrannie des pairs* consécutive de la démission des adultes de leur responsabilité. Le *monde de l'enfant* se perçoit ainsi comme un lieu où l'oppression de l'adulte fut supplantée par une violence équivalente sinon pire, celle des pairs. Les questions qui traitent, par exemple, du harcèlement scolaire, se réfèrent à l'absentéisme volontaire des adultes dans les mécanismes des relations adolescentes. Marcel Gauchet & al. (2014) évoquent dans *transmettre-apprendre* certaines conséquences qui seraient aussi propres aux pédagogies nouvelles, à savoir le manque d'intérêt chez les jeunes de la vie politique, la baisse du niveau scolaire et l'accroissement des inégalités scolaires. La forte médiatisation de la violence à l'école, suite aux crises des banlieues de 1995 et de 2005 ajoute au débat une forte connotation politique. Eirick Prairat (2009) évoque *le temps des doutes*, correspondant aux décennies des années 80 et 90 où les enseignants sont confrontés à un discours institutionnel qui combat la pratique de l'autorité, devenue synonyme d'autoritarisme, et un exercice continu de la discipline dans les espaces scolaires. L'éducation nouvelle, en réalité, semble avoir du mal à se réaliser dans le milieu scolaire. Pierre Merle (2005), dans *l'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, ne peut alors que constater l'affrontement de deux logiques au sein de l'école. D'une part, la volonté institutionnelle de construire une pédagogie fondée sur le droit et d'autre part, la réalité d'une discipline verticale et arbitraire qui se maintient dans les pratiques. Malgré la juridicisation de l'espace scolaire amorcée depuis la loi d'orientation de 1989, où l'élève

devient un usager détenteur de droits, celui-ci demeure dans une *démocratie-fiction* où la parole de l'élève constitue un danger de remise en question des rapports de pouvoir. Sur le champ disciplinaire, bien que les textes de juillet 2000 introduisent quatre principes du droit pénal dans les procédures, ceux-ci ont du mal à s'imposer et l'institution vacille, comme en 2004 ou encore en 2011, dans une logique plus répressive qu'éducative. Ainsi, en 2004, le ministre de l'éducation François Fillon semble de nouveau légitimer les punitions collectives et les textes sur le règlement intérieur de 2011 instaurent l'automatisme des procédures disciplinaires, confondue dans les pratiques par une automatisme des sanctions.

1.2 Problématisation.

À l'écoute des débats politiques sur notre système éducatif, une évidence semble se poser, l'alternative entre la restauration de l'autorité et la vision progressiste d'une autorité démocratique. Les textes de juillet 2000, selon Eirick Prairat (2009), se posent déjà dans une réflexion de refondation de l'autorité qui écarte sa perspective conservatrice et traditionnelle tout en concédant à la pratique de la discipline dans l'espace scolaire. Or, qu'entend-t-on par autorité traditionnelle ? Hannah Arendt percevait l'autorité de la tradition comme un rapport de pouvoir qui ne s'appuyait ni sur la violence ni sur la persuasion. Jean Houssaye (2007), dans *autorité ou éducation*, rappelle que l'âge d'or de l'autorité n'a jamais existé. L'école républicaine de Durkheim et de Ferry connût aussi le *chahut traditionnel* exigeant comme réponse l'usage de la sanction. Or la sanction n'est-elle pas déjà, comme violence symbolique, une sortie de la pratique de l'autorité ? Celle-ci, quittant l'idéal philosophique, devient l'usage d'un pouvoir arbitraire et subjectif. Les progressistes, dénoncés par Alain Renaut (2004), dans *la fin de l'autorité*, cherchent à déterminer une autorité démocratique, qui puisse se réconcilier avec les exigences du milieu éducatif tout en respectant le droit et l'épanouissement de l'enfant. Le philosophe parle alors du danger d'une restauration dissimulée sous le masque du charisme. Combien de fois a-t-on voulu, en effet, percevoir le bon éducateur comme celui qui est capable de captiver son auditoire de par l'excellence de son rayonnement humain ? Pour Alain Renaut, on passe d'une domination traditionnelle à une domination charismatique, selon la classification weberienne. Or le charisme n'a rien d'éducatif selon le philosophe. Il est plus un effort de séduction dans le souci de maintenir l'ordre qu'une démarche éducative à la liberté ou encore à l'autonomie.

Vigoureusement opposé au conservatisme de Hannah Arendt, Alain Renaut (2004) défend *la nudité* du pouvoir. Il est en effet impropre à la logique démocratique de continuer à tenter d'augmenter

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

l'exercice des pouvoirs de par la référence à une transcendance. Cependant, pour le philosophe, il est tout à fait cohérent d'entendre parler de restauration de l'autorité au sein d'une société démocratique. Le pouvoir, trouvant son assise dans la reconnaissance du peuple, *se vide de lui-même*, se fragilise et continue de vouloir s'augmenter au prix de sacrifier la notion même de démocratie. Si ce paradoxe est tangible au sein du politique, combien est-il réalité au sein de l'espace scolaire ? Le philosophe, pourtant, semble croire au possible exercice d'un pouvoir démocratique au sein de l'école, et ce, en lien avec la spécificité de l'enfant selon une maturité en croissance. Il définit, de fait, la continuelle tension, dans la logique d'une école démocratique, entre *droits-libertés* et *droits-protection*. L'enfant se voit ainsi fréquemment traité d'être immature, non disposé d'user de ses droits. Le refus d'accorder la parole à l'élève ou, du moins de la limiter, peut être porteur du souci de protéger l'enfant des rapports conflictuels propres aux relations égalitaires. Dans un axe opposé, les *droits-libertés* de l'enfant visent à la construction, mieux, à l'affirmation de son autonomie et de ses capacités de prise d'initiative.

Pour Alain Renaut (2004), un équilibre entre *droits-protection* et *droits-libertés* peut être déterminé dans une mesure des droits selon l'avancement de la maturité de l'élève. Le droit devient ainsi corrélatif à l'âge. Le philosophe semble alors entrer lui-même dans une contradiction qu'il dénonce pourtant, la coexistence entre les notions de discipline et de droit. En effet, il ne parvient à évacuer la pratique nécessaire d'une discipline scolaire. Jean-Charles Froment (2005), dans un article paru dans *informations sociales*, 'L'autorité et la sanction. Sous l'angle de la philosophie du droit', tente alors la définition d'une autorité démocratique qui se veut alors résorber la tension entre ces deux notions. L'autorité démocratique se veut juridique, à savoir qu'elle s'appuie sur le respect des droits et devoirs inhérents à la dignité humaine et qu'elle donne légitimité aux procédures reconnues par tous dans le cadre de la loi. Elle se veut aussi temporelle, non plus orientée vers le passé mais vers l'avenir. Toute démarche d'autorité, actée par l'usage du droit et par la forme d'une sanction basée sur l'objectivité de la loi, se veut donc acte de transformation de l'individu, promotion de sa croissance en vue de la construction de son identité individuelle et citoyenne.

En réalité, suite au déploiement philosophique sur la question d'une autorité démocratique, l'évidence du concept évite de mentionner la gestion concrète de la tension entre le droit objectif et égalitaire et la discipline subjective et verticale. Pourtant, dans un certain nombre d'articles d'expérimentations pédagogiques, que nous étudierons dans les prochaines lignes, on évoque l'existence de cette autorité démocratique qui semble effacer le contraste droit-discipline. On parle d'une autorité à l'écoute, qui donne la parole à l'élève et la considère dans l'exercice d'une

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

construction démocratique de la vie de classe. Or derrière l'évidence des mots se dissimule un ensemble complexe de tensions dans les rapports de pouvoir entre l'adulte et l'élève qui nous invite à réfléchir aux modalités de formation de la parole de l'élève au sein de son espace scolaire.

La construction de la parole de l'élève à l'école est révélatrice de la nature ou de la portée démocratique de notre autorité scolaire. Elle oblige le chercheur à s'interroger sur la place qu'occupe l'élève au sein de l'institution. Nous découvrons ainsi l'existence d'un véritable métier d'élève, notion définie par Philippe Perrenoud (1994), dans *métier d'élève et sens du travail scolaire*. Comme toute activité professionnelle, l'activité d'élève comporte une routine, des mécanismes et des stratégies visant à répondre aux exigences imposées. Si l'employé perçoit un salaire, l'élève perçoit une note, une moyenne, une appréciation qui constituent en quelque sorte 'sa paye'. L'objectif fixé par l'éducateur scolaire est que l'élève entre dans son métier, de par son assiduité, la tenue de ses affaires scolaires, son comportement en classe etc. Il existe, comme nous le verrons, une corrélation entre les modalités du métier d'élève et la nature de l'autorité pratiquée. En ce sens, nous observerons aussi à quel point la parole de l'élève, forgée dans un ensemble de stratégies, cherche une plus ou moins grande conformité avec les attentes de l'institution.

Nous percevons ici la délicatesse de notre réflexion. Nous nous posons désormais la question de savoir s'il existe, dans les pratiques scolaires, la forme d'une autorité démocratique. On ne peut écarter de notre recherche la part d'idéal de notre sujet. John Dewey (1975), dans *démocratie et éducation*, évoque bien le caractère idéal et utopique du concept de démocratie. Celle-ci suppose, du moins, que l'homme puisse être libre. Nous ne cherchons pas ici une solution quant à la mise en œuvre d'une autorité démocratique mais nous voulons nous inscrire dans l'analyse de la parole de l'élève au sein d'une tension manifeste entre droit et discipline. La liberté, si nous voulons éviter une approche trop philosophique, peut s'identifier à la capacité de l'élève d'influer et de peser, par sa parole, sur l'évolution et la construction de la politique éducative de l'établissement. Aussi la forme d'une autorité démocratique s'identifie à un rapport élève-adulte qui se construit sur la base d'un partage des pouvoirs au sein de l'espace scolaire dans l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. Il s'agit donc d'une recherche sur la pratique des métiers de l'espace scolaire, entre autres, la mise en œuvre du métier d'élève dans les différentes confrontations entre les métiers d'enseignant, les métiers de conseiller principal d'éducation ou encore même ceux du personnel de direction. Dans la réalité d'un enchevêtrement entre ces différentes sphères d'activités, l'esquisse d'une certaine éducation démocratique se dessine, entre conformité à l'institution et capacité d'influer sur son fonctionnement. Au bout d'une telle démarche, le retour à une interrogation

conceptuelle s'impose. Dewey (1975) lui-même l'exprime pour nous. La recherche d'une éducation démocratique aboutit-elle à la formation du citoyen ou la formation de l'individu ?

1.3 Les enjeux.

Les enjeux de la question de la forme démocratique de l'autorité pratiquée au sein de l'école sont d'abord d'ordre politique et institutionnel. Une contradiction semble habiter l'institution quant à la coexistence entre l'exercice d'une nécessaire autorité et l'éducation à la démocratie. Aussi la ressource EDUSCOL sur l'enseignement moral et civique (annexe 7) évoque la définition philosophique de l'autorité selon Hannah Arendt, marquée alors par une logique inégalitaire. Mais la ressource mentionne aussi l'importance de l'éducation à la démocratie, identifiée à l'égalité des droits entre citoyens. Si les jeunes générations sont pétries aujourd'hui d'un esprit démocratique d'égalité, comment l'autorité se justifie-t-elle au sein de l'espace scolaire ? Réciproquement, Jean-Paul Delahaye (2016), dans *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*, dénonce le conservatisme de l'autorité selon Arendt et affirme l'importance d'une pratique des valeurs démocratiques dans l'espace scolaire. La façon dont l'école construit son autorité ne peut que se penser dans cette relation politique école-société. À la fois la société imprègne l'école dans les modalités des rapports et des relations, à la fois l'école est perçue comme modèle et lieu de genèse de la société. L'enjeu est ensuite pédagogique, à savoir que la question de l'autorité influe sur le jeu des rapports de pouvoir à l'école. Jean-Paul Delahaye (2016) insiste sur un droit scolaire qui modifie les stratégies des relations entre élèves et adultes. On peut déceler une attente démocratique dans le public scolaire qui est alors traitée diversement de par les professionnels de l'éducation. La conscience démocratique des jeunes générations fait évoluer la culture de l'enseignement français et peut impacter sur une approche variée de la notion d'autorité et donc de la transmission. Comment, donc, de nos jours, construit-on le citoyen de demain ? Cette formation est-elle toujours en adéquation avec les attentes de la société ?

2 Protocole de recherche.

2.1 L'école comme espace politique.

Si nous devons définir ici l'autorité démocratique comme concept invitant à un partage des pouvoirs dans la relation adulte-élève, il s'agit alors d'aborder l'espace scolaire dans sa dimension politique. Virginie Calicchio et Béatrice Mabilon-Bonfils (2004), dans leur étude *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'espace scolaire*, esquissent une

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

définition dite heuristique du pouvoir. Bien que le sens commun perçoit le pouvoir comme une unique relation asymétrique de domination, les auteurs soulignent le caractère interactionnel des rapports de pouvoir. En somme, le pouvoir de l'enseignant ou de l'éducateur ne peut jamais s'exercer sans le consentement de l'élève. L'école n'échappe pas, en réalité, à la logique de toute institution. Myriam Revault D'allonnes (2006), reprenant l'analyse weberienne de l'autorité, mentionnait déjà la nécessité de la croyance dans l'accomplissement du pouvoir. On ne peut obtenir la soumission de l'individu de par l'unique usage de la répression. Faut-il aussi que ce même individu accorde sa légitimité à l'institution et ce, en raison de sa foi en son utilité et au bien-fondé de son action. Le pouvoir de l'institution scolaire ne peut se réaliser sans la croyance de son public dans le bien-fondé de son agir. Durant un premier entretien avec Mme C (annexe 8), enseignante de français au collège J.M., l'expression d'un 'partage de pouvoirs' entre l'adulte et l'élève a provoqué chez elle une certaine réaction, d'où ce questionnement : « que serait le pouvoir de l'élève ? ».

L'apparence de l'école en tant qu'institution politique placerait l'adulte au centre du pouvoir. Il est en effet le représentant d'un ordre qui établit, face aux élèves, une exigence curriculaire des savoirs à maîtriser en vue de la réussite. Il fixe aussi toute la dimension disciplinaire en cadrant le comportement requis, que ce soit en termes de domestication des corps, les exigences d'attention et de concentration. L'ordre scolaire énonce les attentes et les critères de succès. Au sein d'une société marquée par la compétition des diplômes et leur nécessité dans le processus d'insertion sociale et professionnelle, l'institution scolaire possède en réalité un grand pouvoir politique. Ce pouvoir est-il uniquement vertical, de l'adulte à l'élève ? Ce dernier pose un choix devant le pouvoir de l'école, dont l'adulte est son représentant. Il peut choisir ou non de se conformer aux attentes. Dans tous les cas, l'élève prend des initiatives et adopte des stratégies en vue de la réalisation de ses intérêts propres. Aussi le pouvoir de l'enseignant dans son espace de classe ou d'un CPE dans la vie scolaire n'est que la résultante d'une interaction entre l'élève et l'adulte, un échange entre la volonté d'exercer une domination et le consentement à cette même volonté. En ce sens, le pouvoir peut effectivement varier d'un espace scolaire à un autre, d'un élève à un autre, d'un adulte à un autre. Il possède toujours donc une certaine subjectivité. Inévitablement le consentement de l'élève dépend de sa croyance envers l'institution, sa perception de l'adulte dans sa personnalité et son intérêt au sein de l'espace scolaire. En somme, au lieu de parler d'abord du pouvoir éventuel de l'élève, il faut reconnaître la nécessité de son adhésion au pouvoir de l'adulte.

Bien entendu, évoquer l'existence d'un pouvoir de l'élève pose la question de la dimension égalitaire de l'espace scolaire. Or, Sylvie Condette-Castelain et Corinne Hue-Nonin (2014), dans *La*

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire, rappellent à quel point l'espace scolaire établit des rapports d'inégalité de pouvoirs. Les modalités de transmission des savoirs, la construction des règles et des évaluations, la gestion des conflits sont concentrées entre les mains de l'adulte, sans partage aucun avec le public scolaire. L'objet d'étude que nous nous fixons désormais, quand nous parlons de partage des pouvoirs, consiste à analyser les pratiques et les ouvertures éventuelles existantes quant à l'entrée de l'élève dans un exercice des pouvoirs au sein de l'espace scolaire. Cette entrée s'exprime donc par des démarches de construction collective des règles de vie à l'école, la participation des élèves à la gestion des conflits et la prise en compte de leur réflexion dans les modalités de transmission.

2.2 Le CPE devant l'exercice d'une autorité démocratique.

L'esquisse de notre démarche nous incite à préciser les éléments essentiels de notre protocole de recherche. Stéphane Beaud et Florence Weber (2010), dans leur *Guide de l'enquête de terrain*, définissent les modalités d'une enquête ethnographique propre à l'analyse de l'application de l'autorité dans le cadre du métier d'élève. Par enquête ethnographique, les auteurs entendent une immersion culturelle au sein de l'espace scolaire. Il s'agit ainsi d'éviter de se cantonner à des analyses statistiques ou encore à une simple observation à distance des pratiques professionnelles. Stéphane Beaud et Florence Weber (2010) dénoncent en effet le danger d'une position de neutralité qui engagerait une altération des relations vécues. Afin de se fondre dans le milieu et de mieux en saisir les enjeux culturels, l'engagement est requis, de par la mise en pratique des compétences professionnelles liées, ici précisément, au métier de conseiller principal d'éducation.

La pratique des compétences propres au référentiel du 01 juillet 2013 pose le conseiller principal d'éducation, de façon particulière, dans un exercice de l'autorité continuellement en lien avec la promotion d'une éducation démocratique. La parole de l'élève est au cœur du métier de CPE. Dans les diagnostics des situations de décrochage scolaire et la nécessité de poser des corrélations entre les réalités sociales et les réalités scolaires, son action comme agent de socialisation, dans la promotion de la vie démocratique au sein de l'établissement et la gestion des questions disciplinaires par la recherche du dialogue, de la prévention et de la réparation, la parole de l'élève est l'élément de base du travail du conseiller principal d'éducation. Le rapport de l'IGEN de 2011 (annexe 5) place alors le CPE au cœur d'une politique éducative qui invite, dans l'axe de la réussite de tous, à une synergie entre les sphères éducatives et pédagogiques. L'appropriation des règles de vie collective, l'exercice de la citoyenneté, le déploiement de l'autonomie, de l'initiative et

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

l'insertion sociale et professionnelle sont ainsi au cœur d'une collaboration dynamique entre les différentes sphères d'activités professionnelles au sein de l'espace scolaire. Le CPE se trouve, de par sa position centrale de responsable de l'organisation et de l'animation de la vie scolaire, au cœur de la construction des alliances éducatives. Le rapport de 2011 insiste alors sur l'importance majeure de la collaboration entre enseignants et personnel de vie scolaire dans la promotion de la vie démocratique au sein de l'établissement. L'exercice du métier de CPE sera ainsi un lieu d'observation, d'initiative et d'analyse afin de comprendre les mécanismes de construction de la parole de l'élève au sein de l'espace scolaire et sa portée dans la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement. Christian Vitali, Pierre Serazin et Régis Rémy (2000), dans leur ouvrage collectif *les conseillers principaux d'éducation*, explicitent la position particulière du CPE devant l'exercice de l'autorité. Héritier des revendications démocratiques de 1968, ses missions comportent la nécessité d'être garant de l'état de droit au sein de l'espace scolaire et cependant, son identité d'encadrant lui impose le souci d'assurer le respect des règles telles que construites par la communauté éducative. Christian Vitali & al. (2000) insistent alors sur la constante confrontation ou négociation, de par le CPE, entre droit et discipline. Aussi la question de l'autorité permet d'exprimer l'angle d'une réflexion plus adaptée à l'analyse des pratiques professionnelles. En quoi le CPE, dans le cadre de ses missions et des alliances éducatives, pourrait-il inscrire la parole de l'élève comme outil de construction d'une autorité portant le souci du déploiement de la vie démocratique ?

2.3 Modalités du traitement des données.

Deux types de situations professionnelles seront investis dans la perspective d'une analyse de l'autorité exercée, la mise en œuvre des gestions des conflits au sein de la vie scolaire et les pratiques pédagogiques. Différentes étapes d'analyse de terrain doivent être définies. Deux questionnaires ont été produits, l'un s'adressant aux élèves, l'autre aux enseignants. Le premier fut diffusé dans deux types d'établissements, le collège du P.M correspondant au milieu de la ruralité et le collège de J.M situé en éducation prioritaire.

2.2.1 Hypothèse de travail : la corrélation entre autorité et motivation.

Une hypothèse de travail peut être formulée quant à la relation existante entre l'exercice de l'autorité et la nature de la motivation entretenue au sein de l'espace scolaire. Nous nous appuyons ici sur trois ouvrages : *les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, de Patrick Rayou et Elisabeth Bautier (2013), *motivation et réussite scolaire*, de Fabien

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

Fenouillet et Alain Lieury (2006) et *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*, de Philippe Perrenoud (1998). Ce dernier ouvrage désigne la note comme la manifestation d'une autorité subjective et arbitraire. Geste symbolique d'une forme de pouvoir, la note chiffrée devient un moyen, pour l'enseignant, de sanctionner des comportements et de façonner la vie de classe selon ses propres exigences. Patrick Rayou et Elisabeth Bautier (2013) mentionnent ainsi l'avènement d'un *bougé curriculaire* sur la notion de compétence quant à la promotion d'une école démocratique. La notion de compétence, incluant l'exercice du débat en classe, est perçue comme moyen de donner sens aux apprentissages ainsi qu'aux valeurs républicaines de par la conjugaison de la théorie et de sa mise en pratique. Les exercices de l'autonomie et de la prise d'initiative donnent alors lieu à une évaluation plus axée sur la construction de la personnalité que sur l'obtention de notes. Alain Lieury et Fabien Fenouillet (2006) évoquent alors la motivation dite intrinsèque, conséquente d'une didactique des compétences. Il s'agit donc de susciter l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage en lui-même et non de rester à une dimension extrinsèque liée à l'unique recherche de la 'bonne note'. Pour les auteurs, le passage de l'extrinsèque à l'intrinsèque permet de modifier une forme scolaire longtemps basée sur *le silence et la surveillance*.

Aussi, à une forme scolaire construite sur la motivation extrinsèque correspond une pratique de l'autorité construite sur le *silence*, à savoir une restriction forte de la parole de l'élève dans l'espace de la classe et son exercice dans une dynamique de *surveillance*, uniquement axée sur un contrôle des connaissances. Cette autorité est marquée par un aspect purement subjectif, dépendant des critères d'excellence et d'exigence de l'enseignant. A une forme scolaire construite sur la motivation intrinsèque correspond une pratique de l'autorité plus ouverte sur la possibilité d'une parole de l'élève perçue comme base de construction pédagogique en vue du déploiement de la personnalité et le sens des apprentissages. La logique de la compétence sous-tend alors une autorité plus objective, capable d'explicitier les attentes de l'école et donnant à l'élève une participation certaine à la construction de la vie de classe et de l'établissement. Les questionnaires élaborés reposent sur l'analyse de deux items, l'évaluation et la participation, permettant ainsi d'identifier la nature de la motivation et, de fait, l'esquisse approximative de l'autorité pratiquée.

2.2.2 L'importance du lien entre l'éducatif et le pédagogique.

Le rapport de l'IGEN de 2011 expose l'importance de la synergie des sphères éducatives et pédagogiques afin que la parole de l'élève prononcée en classe est un réel impact dans le

façonnement de la vie scolaire. Les dispositifs tels que l'Enseignement Moral et Civique, ou encore les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires sont pensés pour croiser l'exercice du débat en classe avec l'élaboration de projets pouvant être continués au sein des conseils de vie collégienne et lycéenne, les foyers socio-éducatifs ou encore les maisons des lycéens. Notre investigation se concentrera sur le collège J.M situé dans un contexte d'éducation prioritaire. Nous analyserons ici les modalités de gestion des conflits et celles de la formation du délégué de classe. Dans toutes ses situations, nous essaierons de repérer les mécanismes de construction de la parole de l'élève et de les situer dans une possible cohérence existante entre les outils pédagogiques de la prise de parole en classe et les espaces démocratiques construits au sein du collège. La qualité de cette cohérence ne peut qu'influencer la construction de la parole de l'élève au sein des instances délibératives.

3 L'école au sein de la démocratie.

3.1 L'évolution du clivage entre l'éducatif et le pédagogique.

3.1.1 De nouveaux outils pédagogiques au service de la parole de l'élève.

Anne-Marie Sanchez (2017), dans un article intitulé 'Écouter sa classe dans les moments difficiles', paru dans *cahiers pédagogiques*, illustre par l'exemple la corrélation que nous posions auparavant entre autorité et motivation. En même temps, l'expérimentation pédagogique présentée ici permet d'introduire certaines nuances à notre hypothèse de travail. L'enseignante entre pleinement dans la ligne d'une pédagogie institutionnelle qui cherche, comme son nom l'indique, à instituer, au sein de la classe, des espaces et des temps de parole où l'élève peut faire preuve d'autonomie et de liberté. Ce mouvement d'institutionnalisation, qui a inspiré la mise en œuvre des heures de vie de classe, du *quoi de neuf*, du débat-philo et autres temps d'ateliers, se confronte aujourd'hui, comme l'exprime Pierre Madiot (2017), dans 'Prendre la parole, apprendre la parole, apprendre par la parole', paru dans la même revue, à une triple identité de la classe. Le *groupe de base* se trouve être le lieu de construction des affinités et des réputations entre pairs. Le *groupe d'action* constitue l'identité politique de la classe, sa participation aux instances, sa place dans la vie de l'établissement et sa réputation basée sur le comportement général et la participation. Le *groupe de travail* définit le rapport au savoir de la classe, explicité par son niveau scolaire global. Anne-Marie Sanchez a identifié, au sein des heures de vie de classe, l'expression d'une parole de l'élève stratégique basée sur la recherche de performance scolaire. Aussi le temps du *Quoi de neuf*, censé identifier

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

d'éventuels problèmes entre pairs qui feraient obstacle aux apprentissages, a répondu d'une motivation extrinsèque.

L'élève cherche à produire des réponses qui coïncident aux attentes de l'enseignant, perçu comme évaluateur. De fait, devant certains problèmes de classe, les élèves cherchaient à établir les meilleures stratégies d'obtention des meilleurs notes et des meilleures appréciations : mise en œuvre notamment d'un barème de points en vue de récompenser les bons comportements. Nous ne serions ici que dans l'expression de la classe comme *groupe d'action*. Les réelles difficultés seraient tenues au silence par le souci de protection des réputations issues du *groupe de base*. Le mouvement d'institutionnalisation s'est alors accompagné d'un temps de travail entre groupe de pairs où les élèves devaient s'entraider afin de préparer les futurs examens. Ce décentrement de l'enseignant dans les temps d'échange entre pairs a rendu possible, d'une part, l'entrée de la logique des relations entre pairs dans un moment institutionnel. On construit ici une motivation plus intrinsèque basée sur la découverte du sens des apprentissages et le souci de rendre les élèves plus autonomes dans la construction du savoir. D'autre part, le travail en petit groupe a permis d'identifier les réelles difficultés des élèves et de les porter dans un souci de collaboration. La parole de l'élève, construite entre pairs, entre ainsi au service de l'amélioration du niveau scolaire de la classe et devient un élément majeur de la construction de la vie de classe. La démarche d'Anne-Marie Sanchez fait écho aux pratiques pédagogiques défendues par Mme C., enseignante de français au collège J.M.. Comme Anne-Marie Sanchez, Mme C. (annexe 8) a ressenti que sa position centrale au sein des débats vécus en classe pouvait aussi susciter une forme de motivation extrinsèque. Aussi, la notion de compétence, exercée lors des moments institués de prise de parole, ne supprime pas en soi des stratégies, comme l'exprime Philippe Perrenoud (1994), de résignation et de conformité aux attentes de l'enseignant. Cependant, reprenant l'expression de Mme C., « pour que la parole de l'élève soit vraiment libre », ses débats se construisent désormais dans un certain retrait de sa position d'enseignante afin de laisser se déployer la parole de l'élève entre pairs. Elle y pose un cadre certes mais en donnant à l'élève la place centrale dans l'animation et la construction de l'activité.

A la fin de l'entretien (annexe 8), Mme C. me confie que jamais elle ne permettrait, par exemple, une construction commune des règles de vie en classe. Aussi, lorsque nous mentionnions l'idée d'un partage des pouvoirs démocratique entre l'élève et l'adulte, l'enseignante ressentait un malaise devant l'idée même de l'existence d'un pouvoir de l'élève. En réalité, les droits de l'élève, comme la liberté d'expression, existent dans sa classe et cependant, cette dernière se réalise uniquement entre pairs. En tant qu'adulte, elle n'inclut pas la possibilité d'expression libre de l'élève face à elle.

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

En cela, l'enseignante dit clairement qu'elle domine sa classe et que les enjeux démocratiques de liberté et d'égalité se jouent, sous son contrôle, uniquement entre pairs. Aussi, elle affirme : « n'oublions pas qu'il s'agit ici d'enfants qui ont besoin d'un cadre ». En termes d'autorité, nous distinguons alors finalement trois niveaux d'autorité qui opèrent un mouvement plus ou moins démocratique.

Le premier niveau se constitue d'abord des dernières évolutions institutionnelles liées à l'acte de l'enseignement. La mise en œuvre des heures de vie de classe, des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et de l'Enseignement Moral et Civique, est significative d'une volonté d'instituer la parole de l'élève en classe. Or, l'enseignant, dans l'animation des débats, peut conserver une position centrale dans l'animation et construire une parole conforme à une motivation extrinsèque. Le second niveau se constitue alors de la prise en compte de la parole de l'élève entre pairs. L'institutionnalisation de temps de parole entre pairs permet d'établir un espace démocratique d'égalité et de liberté d'expression, excluant la position de l'adulte. Enfin, le troisième niveau se constitue d'une autorité démocratique bâtie sur le partage des pouvoirs. Anne-Marie Sanchez (2017) fait un pas de plus que Mme C. dans cette ligne par le fait de demander aux élèves de réfléchir aux solutions à mettre en œuvre devant certaines difficultés de vie de classe. Bien que les deux exemples de pratiques enseignantes constituent, tout de même, un signe d'évolution des pratiques pédagogiques, Dominique Bucheton (2017), dans 'Les défis de l'oral', de nouveau dans *cahiers pédagogiques*, estime que 70 % des temps d'échange en classe sont pris par la parole de l'enseignant. La principale cause se situe dans la nature de l'autorité pratiquée. Basée sur la recherche d'une certaine performance scolaire, l'enseignant continue souvent d'exercer une forme scolaire basée sur *le silence et la surveillance*. L'enseignant, ainsi, contrôle, vérifie et évalue la conformité des élèves à son enseignement.

3.1.2 Les indicateurs du questionnaire. L'inefficacité de l'EMC et des EPI.

Le questionnaire adressé aux élèves permet alors d'apporter des précisions sur la réalité des pratiques pédagogiques actuelles. L'article de Sylvie Condette-Castelain (2009), intitulé 'L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation', au sein de la revue *carrefour de l'éducation*, exprime déjà le constat d'un clivage entre les sphères éducatives et pédagogiques quant à la considération de la vie démocratique dans l'espace scolaire. Un conflit d'autorité se construit, notamment, entre le CPE et l'enseignant. Alors que le premier se situe explicitement dans la promotion du droit de l'élève,

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

l'enseignant perçoit ce même droit comme une remise en cause de l'exercice de son autorité. La parole de l'élève risque de bousculer les rapports de pouvoir. Aussi, si les instances consultatives comme le Conseil de Vie Lycéenne sont tolérées, l'initiative des élèves au sein des conseils de classe ou du conseil d'administration est très mal perçue. En ce sens, Pierre Merle (2005), dénonce la croissance d'un ressenti d'injustice auprès des élèves devant la contradiction d'un discours entre une institution qui promeut l'usage du droit et des pratiques scolaires qui restent dans une optique de contrôle strict de la parole de l'élève et la conservation des rapports de pouvoir.

Avec l'avènement de la refondation de l'école de la République, les outils tels que l'EMC sont alors pensés dans l'optique de construire une synergie entre les sphères éducatives et pédagogiques. Les ressources EDUSCOL(annexe 1) énoncent bien le rôle du CPE dans la mise en œuvre des séances de l'Enseignement Moral et Civique. L'exercice du débat en classe peut être prolongé de par la réalisation d'un projet dans les conseils de vie collégienne récemment créés et lycéennes afin que la parole de l'élève puisse impacter sur la construction de la politique éducative de l'établissement. La parole est d'autant plus forte qu'elle se trouve des axes de réalisation. Le premier questionnaire adressé au collège du P.M est alors significatif de l'efficacité de l'EMC. Il s'agit d'un établissement de 250 élèves avec internat. Nous sommes dans un milieu rural et le public scolaire est marqué par une forte hétérogénéité sociale. Autant, on peut croiser des élèves issus des classes moyennes et supérieures, autant d'autres élèves proviennent de familles très problématiques nécessitant le placement en internat de l'adolescent. Un premier entretien (annexe 2) fut mené avec le chef d'établissement et le CPE du collège. Nos questions reprenaient les principaux items du questionnaire : la notion de participation au sein de l'établissement et les modalités d'évaluation. Le chef d'établissement prenait l'initiative des réponses. Deux points ont alors attiré notre attention. D'une part, le chef d'établissement insiste sur le fait que la vie démocratique est très présente au sein de l'établissement et ce, de par le fort engagement des enseignants. Ils sont en effet très impliqués dans la mise en œuvre de l'Enseignement Moral et Civique et des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. La parole de l'élève semble être alors au centre des pratiques pédagogiques de l'établissement. D'autre part, la vie scolaire n'est que très peu impliquée dans l'impulsion de la vie démocratique du collège. Le Foyer Socio-éducatif se résume en réalité à la réalisation de voyages scolaires et le personnel de direction n'a pas perçu l'intérêt d'un Conseil de Vie Collégienne au sein de l'espace scolaire. Le questionnaire fut adressé aux élèves durant les heures d'étude. Dix-huit réponses (annexe 3) nous sont parvenues.

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

11 élèves sur 18 ressentent l'école comme un espace de liberté. Ces élèves ont connaissance de leurs droits et de leurs devoirs au sein de l'établissement. Cependant seuls 5 élèves sur 18 estiment avoir une idée de projet pour l'établissement. De façon corrélative, un élève sur 18 estime que la notion de participation renvoie à la vie de l'établissement, sinon, pour les autres, la notion est confondue au fait de répondre aux questions de l'enseignant. L'interprétation des résultats, bien qu'elle doive être croisée à d'autres observations, peut s'articuler selon deux hypothèses. D'une part, bien que l'usage du débat et de la parole en classe soit régulier, la nature de la motivation reste extrinsèque. La parole reste sous le contrôle de l'enseignant qui garde, en réalité, une position centrale dans le débat. De nombreux élèves, dans leurs réponses sur la notion de participation, évoquent encore trop l'idée d'une conformité à l'enseignant. D'autre part, bien que l'EMC semble être respecté, l'absence de CVC ne permet aucunement de raccrocher la parole de l'élève à une forme d'initiative d'action au sein de l'établissement. Ce qui explique le nombre limité d'idées de projet. En somme, l'exercice de la parole en classe répond de nouveau à des stratégies de conformité de l'élève face à l'enseignant. Cette parole reste cohérente à un rapport de pouvoir qui maintient l'adulte dans l'exercice d'une domination et l'autorité pratiquée s'éloigne ainsi de l'aspect démocratique d'un partage des pouvoirs. L'expression d'un ressenti de liberté semble de fait moins correspondre à une valorisation de leur parole qu'une réponse attendue et conforme envers l'institution. Autre indice marquant d'une absence, finalement, de vie démocratique au sein du collège du P.M, aucun EPI ne s'intéresse au domaine de la citoyenneté. Nous terminons ici par l'expression symbolique d'un des élèves du collège sur la formulation possible d'un projet pour l'établissement. « Dans mon établissement, mon projet serait de pouvoir être traité comme un adulte et non comme un enfant en ayant les mêmes libertés qu'eux. »

3.1.3 La construction d'une conscience démocratique.

Cette dernière citation permet d'introduire un contexte historique et philosophique qui peut expliquer, en partie, la formation de ce qu'Alain Renaut (2004) nomme la *conscience démocratique*. Marcel Gauchet (2002) évoque alors la contradiction existante au sein même du principe d'égalité démocratique. Pour le philosophe s'insère une dualité entre *appartenance collective* et *sentiment de différence*. Dominique Schnapper (2000), dans *Qu'est-ce-que la citoyenneté ?*, interprète la pensée de Jean-Jacques Rousseau, dans le célèbre *Du contrat social*, dans l'optique d'une identification de l'intérêt particulier à l'intérêt général. La citoyenneté se définit ainsi comme l'acte de dépassement de son individualité en vue de l'appartenance à une communauté politique souverainement libre. La liberté s'accorde à un agir de raison où le citoyen

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

se départit de ses intérêts propres et immédiats en vue de faire un avec l'intérêt et la volonté de la nation. Une telle approche de la liberté ne peut que favoriser une formation citoyenne qui entre en cohérence avec le respect d'un ordre social et moral et la garantie à tous de l'appartenance à un corps collectif. Aussi, la discipline, comme l'exprime Kant (1981), dans son *traité de pédagogie*, constituait *la part négative* de l'éducation car elle dépouillait l'enfant de son animalité afin de faire advenir l'être de raison, libre de soi-même et éclairé par la connaissance. L'école républicaine d'Émile Durkheim était baignée de cette perception de la liberté qui associait alors l'éducation démocratique à l'usage d'une nécessaire discipline.

Le *sentiment de différence*, second aspect de l'égalité démocratique, renforce l'idée, présente chez Alain Renaut (2004), d'un *paradoxe de la similitude* qui invite l'individu semblable à affirmer tout autant ses particularités, élevées à la hauteur de droits. L'enfant n'échappe pas à cette règle et émerge, notamment, par l'éducation nouvelle, la notion des droits de l'enfant. Aussi la dernière citation d'une des réponses du questionnaire ne peut que faire écho à une conscience démocratique peu à peu construite autour de la reconnaissance des droits et libertés de chacun. Or Alain Renaut (2004) précise à quel point l'enfant se trouve dans une position délicate car, du fait d'un présupposé d'immatunité, l'enfant, au sein du système scolaire, se trouve dans une logique contradictoire de droits et de non-droits.

3.2 De l'espace de la classe à la vie scolaire.

3.2.1 Présentation du collège d'investigation.

Notre démarche de réflexion nous impose désormais d'analyser plus en profondeur notre terrain d'investigation. Le collège de J.M se situe au sein d'un réseau d'éducation prioritaire. Les postures professionnelles autant que le public scolaire se définissent dans un certain contexte culturel. Le terme de culture revêt ici d'abord une dimension communautaire. Une grande majorité des élèves vient des populations dites du voyage. On y distingue les *gitans*, venant de la péninsule hispanique. Puis, on appelle *gens du voyage* ceux d'origine d'Europe de l'Est. Des tensions peuvent s'observer entre les deux groupes. Cependant, dans la plupart des cas, ils partagent une même identité religieuse, de type évangéliste (branche chrétienne issue du protestantisme nord-américain). Ces identités communautaires peuvent poser certains problèmes s'incarnant fréquemment dans des faits d'absentéisme et de démobilité scolaire. Un écart important entre l'identité communautaire et les valeurs promues dans le monde scolaire peut expliquer en partie la perte du sens des missions de l'école. Au sein des relations entre professionnels de l'établissement existe aussi une certaine

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

culture dite *du clivage*. Des conflits d'autorité entravent la mise en œuvre d'alliances éducatives, notamment dans l'impulsion de la vie démocratique. L'organisation de la formation des délégués de classe (annexe 9) illustre, par exemple, un personnel enseignant indifférent à la formation des élèves élus. La mise en œuvre d'évaluations en classe durant le temps de la formation des délégués, malgré la communication du CPE, démontre une relégation de l'éducation citoyenne, considérée secondaire face à la priorité de la transmission du savoir. Les questions disciplinaires sont aussi l'objet de conflits d'autorité entre personnels enseignants et personnels de direction. Les décisions relevant des procédures disciplinaires sont souvent jugées trop légères par les enseignants qui ressentent une absence d'autorité au sein de l'espace scolaire. L'équipe de direction, à l'inverse, perçoit l'aspect trop répressif de certaines pratiques en classe. On y observe enfin, dans les relations entre l'école et son milieu socio-culturel, une méfiance progressive des parents envers le collège. L'espace scolaire est perçu comme un milieu dangereux. Les élèves issus de milieux sociaux aisés quittent le collège de J.M au profit d'établissements privés du secteur alors que d'autres arrivent pour des raisons d'exclusions définitives ou d'un refus auprès des établissements d'enseignement adapté, du à un manque de place. Certaines familles issues des populations du voyage préfèrent aussi retirer leur enfant du collège par crainte des mauvaises influences des pairs et privilégient des inscriptions dans des formations scolaires à distance. On peut noter, cependant, un partenariat riche en diverses associations, liées aux dispositifs des programmes de réussite éducative, qui coopèrent souvent avec l'espace scolaire en vue du suivi des élèves en difficulté. Globalement, dans les trois dernières années, l'effectif des élèves inscrits au collège tend à diminuer et à concentrer des populations culturellement et socialement similaires. Des données chiffrées sont disponibles de par le projet de service du collège de J.M (annexe 12).

3.2.2 L'esquisse d'une certaine pratique disciplinaire.

La construction de la parole de l'élève s'ancre dans ce contexte selon une hypothèse bien précise. La pratique de l'autorité au sein de la classe conditionne la construction de la parole de l'élève au sein de l'espace scolaire. L'entretien avec Madame N. (annexe 6) permet de préciser notre corrélation. En effet, l'enseignante d'histoire du collège situe pleinement sa pratique dans la mise en œuvre de la parole de l'élève au sein de débats où, entre pairs, les élèves construisent librement leurs opinions sur différents sujets. Nous sommes ici, reprenant notre modèle d'un triple niveau d'autorité démocratique, dans une étape intermédiaire où la parole s'inscrit certes dans une certaine liberté. Cependant, l'élève ne participe aucunement à un partage des pouvoirs au sein de l'espace de la classe. Devant l'exemple du CEP MO, établissement scolaire aux pratiques innovantes où les

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

démarches pédagogiques permettent une cogestion de la vie de classe entre enseignants et élèves, Madame N. n'hésite pas à évoquer la dimension dite *démagogique* d'une telle praxis. L'enseignante reprend finalement les mêmes arguments cités par Alain Renaut (2004) afin de justifier une autorité qui écarte l'élève d'une dynamique jugée trop égalitaire. Aussi, les collégiens sont trop petits pour jouir d'un partage des pouvoirs excessif pour leurs épaules. La nécessité d'une autorité où le partage des pouvoirs n'est pas envisageable s'appuie sur le constat, aux yeux de Madame N., d'un contexte familial très laxiste. Les parents sont estimés incapables aujourd'hui de poser un cadre indispensable à l'éducation de l'enfant. Aussi comment assurer aux élèves une part authentique d'exercice délibératif au sein de l'espace scolaire s'ils n'ont pas appris, au sein de leurs familles, les limites inhérentes au respect du vivre-ensemble ? Le soi-disant laxisme des familles contraint donc l'école à une autorité qui ne peut être pleinement démocratique.

Le refus d'un partage des pouvoirs entre élève et adulte au sein de la classe impose t-il une certaine vision de l'exercice de l'autorité au sein de la vie scolaire ? La question, nous semble-t-il, gravite autour du respect de la parole de l'élève. Notre hypothèse se formule ainsi. Le non respect du poids délibératif de la parole de l'élève au sein de l'espace scolaire conduit à un déficit de crédibilité de l'adulte dans le regard de l'élève. Les démarches disciplinaires s'en trouvent modifiées. Analysons une première situation de gestion des conflits dans le cadre des missions du CPE. L'espace scolaire, dans sa tradition républicaine, se veut développer l'autonomie de l'élève de par l'intériorisation du règlement intérieur et la compréhension du bien-fondé de la loi. Eirick Prairat (2011) développe finalement une vision ambivalente de la sanction qui se veut éducative et nécessitant, pourtant, un dialogue préalable à la sanction. La parole de l'élève devient un outil permettant la signification de l'acte posé et la compréhension de la loi. Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2016), dans *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*, mentionnent alors l'importance des phases d'empathie et de responsabilisation dans le traitement des conflits. Deux questions s'imposent dans tout dialogue préalable aux démarches disciplinaires : *que ressens-tu maintenant ?*; *que peux-tu faire pour que la situation s'améliore ?*. La dernière question, notamment, entre dans la dynamique d'un partage des pouvoirs où l'élève participe à la réflexion sur la démarche restauratrice à mettre en œuvre à la suite d'une transgression du règlement intérieur. Nous n'assimilons pas ici la dimension répressive à l'application systématique des punitions et sanctions à l'issue des procédures disciplinaires mais au mépris de la parole de l'élève dans cette double considération finalement démocratique de l'empathie et de la responsabilisation. Aussi, dans une première situation de gestion des conflits, un groupe de garçons

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

est identifié dans un acte de harcèlement auprès d'une jeune fille du collège. L'acte est à la fois interne et externe à l'espace scolaire et dure depuis deux semaines. Des insultes constituent l'élément central des violences commises. Le CPE choisit d'accueillir les élèves présumés membres du groupe de façon individuelle. Nous avons ici retranscrit (annexe 13) le dialogue du CPE avec deux élèves du groupe. Nous constatons de fait l'absence des phases d'empathie et de responsabilisation dans le traitement des situations. La tonalité se joue dans l'injonction et se clôt assez rapidement sur la nécessité d'une convocation des parents. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer la nature d'une telle démarche. La première, assez pragmatique, explique l'attitude du CPE de par sa connaissance très approfondie des élèves convoqués. Les phases d'empathie et de responsabilisation ont eu lieu dans d'autres contextes et le CPE les met ici de côté afin de passer directement à une posture répressive. Cette hypothèse fonde en elle-même l'échec des étapes de responsabilisation et d'empathie devant des élèves qui, possiblement, malgré les démarches éducatives établies, maintiennent leurs agissements. La seconde hypothèse, corrélative à la première, suppose que les phases d'empathie et de responsabilisation amorcées par le CPE se sont heurtées trop souvent à une parole de l'élève basée sur des mensonges stratégiques.

Eirick Prairat (2011) reprend l'idée *d'une éducation au mensonge* énoncée déjà par Jean-Jacques Rousseau. Aussi, pour le philosophe, l'enfant use du mensonge afin d'éviter la punition. Les stratégies d'évitement inhibent toute phase d'intériorisation et de compréhension du bien-fondé de la loi. Au fil des différentes observations opérées au sein de la vie scolaire, il n'est pas certain que le CPE ait tout simplement ignoré ces phases importantes d'explicitation et d'engagement de l'élève. Cependant, il est tout à fait plausible que l'espace de la classe ne se définit pas encore actuellement comme un lieu de formation et d'éducation à la construction de la parole de l'élève. Si cette dernière, en effet, n'est pas délibérative, à savoir qu'elle n'est pas impliquée dans des questions pédagogiques et éducatives, elle se résume à des sujets périphériques à la vie de classe et peut se contenter d'exprimer des opinions sans pour autant assurer une implication de l'élève dans son environnement. Si l'élève voit sa parole se réduire à des thématiques peu importantes dans le cadre des dynamiques politiques de l'établissement, en quoi serait-il enclin, dans une situation de conflit, à exprimer son véritable ressenti et s'impliquer dans une démarche restauratrice dont il concourrait à la conception ?

Une parole de l'élève peu investie dans des sphères pédagogiques et éducatives se limite encore à une motivation extrinsèque. Il s'agit plus de jouer le jeu du débat et d'effectuer convenablement son métier d'élève que de s'impliquer réellement dans son ressenti, ses attentes et un engagement

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

propice à l'aménagement de son environnement. Eric Debarbieux (2008), dans *les dix commandements contre la violence scolaire*, évoque l'importance du *sentiment d'appartenance* dans la lutte contre les violences à l'école. L'auteur établit en réalité un lien essentiel entre la participation de l'élève à la vie de l'établissement et la gestion des conflits entre pairs. Aussi, les phases d'empathie et de responsabilisation propres au dialogue préalable aux décisions disciplinaires sont inutiles du fait d'une parole de l'élève configurée à un silence délibératif, une absence d'engagement réel au sein de l'espace scolaire. La motivation extrinsèque impulse une stratégie d'évitement basée sur le mensonge, obligeant le CPE à progressivement écarter les phases d'empathie et d'engagement au profit d'une gestion basée fréquemment sur l'injonction répressive.

Une autre situation, corroborant notre constat, illustre l'usage d'une motivation extrinsèque dans la résolution d'un comportement difficile. Un élève (annexe 14) se présente dans le bureau, convoqué du fait de la multiplication de transgressions du règlement intérieur : oubli de matériel, exclusion fréquente de cours, mots récurrents dans le carnet de correspondance. Le dialogue ne s'axe pas sur la tentative de comprendre le ressenti de l'élève dans son espace et de susciter un engagement dans la nécessité de changer d'attitude. Il s'agit plutôt de valoriser le projet personnel de l'élève en axant sur la pression des critères de sélection. Dans un projet de réaliser une formation en CAP pâtisserie, le CPE insiste sur le poids des incivilités produites au collège dans la sélection des dossiers de candidature. Alors que l'argument du projet professionnel aurait pu s'orienter vers la valorisation des compétences de l'élève dans ses aptitudes à l'assiduité, au travail d'équipe et aux connaissances mathématiques, celui-ci axe sa rhétorique sur la nécessité de la sélection et le danger d'un trop grand nombre d'appréciations négatives sur les bulletins de l'élève. Bien que la réalité de la sélection ne peut être évitée, il nous semblait opportun d'étayer le comportement adéquat à partir d'une reconstruction de l'estime de soi de l'élève, une juste compréhension de sa situation actuelle face aux pratiques pédagogiques et éducatives de l'établissement et la signification des attitudes attendues dans le cadre du projet personnel de l'élève. Or, la motivation extrinsèque sous-tendue au sein des pratiques en classe entraîne sa prégnance dans la gestion des conflits au sein du bureau du CPE. Si les remarques sur le comportement des élèves se centrent souvent sur le constat d'un manque d'efforts, d'une négligence dans les travaux et d'un manque de cadre selon les milieux sociaux et familiaux, elles ne permettent aucunement d'identifier les réelles causes de démotivation. La prise en compte du rôle politique et délibératif de l'élève au sein d'un espace scolaire plus ouvert à la dimension démocratique peut permettre de mieux entendre les élèves dans leurs besoins et leurs attentes et de mieux saisir la complexité de leurs situations.

3.2.3 L'hypothèse d'un formel et d'un informel de la vie démocratique.

On peut désormais se poser la question de savoir s'il existe des lieux possibles d'expression des élèves sur les questions d'ordre politique au sein de l'espace scolaire. L'implication des élèves, de leur parole, dans les questions pédagogiques et éducatives du projet d'établissement, est normalement assurée par des instances représentatives. Le conseil d'administration constitue l'instance délibérative par excellence avec le siège de deux élèves représentants au collège. Cette représentation se poursuit sur le conseil de discipline et l'on peut nommer les élèves élus au conseil d'administration sur le conseil de vie collégienne, lieu de concertation, afin d'établir un lien d'action plus efficace entre les deux instances. Il est difficile, comme nous l'avons vu précédemment, de considérer le conseil d'administration comme un lieu potentiel d'expression des élèves sur la politique éducative et pédagogique de l'établissement.

La circulaire 2016-190 du 7 décembre 2016 sur les modalités du CVC présente aussi l'instance consultative dans une certaine ambiguïté. La circulaire présente le dispositif comme un lieu de créativité, de projet qui vise à déployer le *sentiment d'appartenance* (annexe 15) des élèves. Or, parmi les missions du CVC, on évoque « les questions relatives aux principes généraux de l'organisation de la scolarité, à l'organisation du temps scolaire, à l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur, ainsi que sur les questions relatives aux équipements, à la restauration et à l'internat ». Le terme même d'organisation peut prêter à confusion. S'agit-il de mettre en œuvre des projets qui visent effectivement à valoriser l'initiative des élèves en aménageant des temps horaires de travail en équipe et de coopération ? Dans cette optique, on peut tout à fait concevoir le CVC comme porteur d'actions en faveur de la participation de l'élève sans pour autant opérer un réel partage des pouvoirs entre adultes et élèves. Aussi, quand on parle d'organisation de la scolarité, la circulaire implique-t-elle la question des pratiques pédagogiques au sein de la classe ?

De même, l'implication du CVC dans l'élaboration du projet d'établissement interroge la place de l'instance dans la réflexion sur la mise en œuvre des démarches de différenciation pédagogique et des pratiques au sein de la classe puisque tout projet d'établissement comporte un volet pédagogique. Or les réflexions pédagogiques, au sein de l'espace scolaire, restent concentrées sur le conseil pédagogique réunissant principalement le personnel enseignant, un membre du personnel de direction et le CPE de l'établissement. Analysons de fait la perspective des enseignants sur le rôle du CVC. Madame N. (annexe 6) évoque le CVC de façon très positive en envisageant, dans son

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

établissement, un élargissement du dispositif à l'ensemble des élèves. D'après l'enseignante, on doit pouvoir investir les élèves dans l'organisation d'événements marquants de l'année scolaire comme la fête de fin d'année. Cependant, la même enseignante n'est pas encline à partager avec ses élèves une réflexion sur les pratiques pédagogiques en classe. Une telle perspective équivaut, pour elle, à retirer à l'enseignant ce qui le valorise encore aujourd'hui, l'autorité. Aussi, dans cette dynamique, le monde enseignant peut être tout à fait favorable à participer et encourager une action du CVC sur le thème, par exemple, du harcèlement scolaire. Cependant, le thème du harcèlement pose autant la question de l'impact des pairs sur le comportement que celle des pratiques pédagogiques.

L'illustration d'un cas de début de harcèlement (annexe 16) permet, d'une part, de mieux saisir les enjeux de ce type de violences. Un garçon se fait insulter depuis une semaine par l'un de ses pairs. La victime, plutôt bon élève, choisit de ne rien dire et de répondre lui-même par la violence. Son choix se base sur l'impact du regard des autres. « Mais si je fais ça (en parler aux adultes), les autres, ils vont se foutre de moi. Ils vont me dire que je ne suis pas capable de me défendre tout seul et les choses seront pires. Il vont me dire que je suis pas un homme ! » Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2016) mentionnent ainsi avec raison la pression du groupe sur les actes de violence. L'exemple du harcèlement scolaire est intéressant à étudier face à la question de la démocratie à l'école. Suivant les dires de Madame N. (annexe 6), la parole des élèves est bien plus construite par influence des pairs que par celle de l'enseignant. Le harcèlement est l'un des symptômes malheureux d'une parole entre pairs qui appelle à l'autorité de l'adulte en vue d'une restauration du respect d'autrui. La restauration de l'autorité est-elle nécessairement la seule réponse plausible face aux faits de harcèlement ? Nicole Catheline (2016), dans *Souffrances à l'école, les repérer, les soulager, les prévenir*, établit le lien existant entre les pratiques pédagogiques de l'évaluation par note avec les procédés d'humiliation et de harcèlement entre pairs. L'humiliation issue des classements, de la pression des enseignants sur les plus fragiles, des passages souvent mal vécus au tableau, a généré en partie des actes d'humiliation entre élèves. L'auteure rappelle à quel point l'adolescent apprend par imitation. Aussi, ce que l'adulte s'autorise, l'élève fait de même. Une lutte efficace contre le harcèlement scolaire, au-delà du dynamisme des projets au sein des CVC, invite à ce que les élèves participent et contribuent à la construction des pratiques pédagogiques en classe. Le frein majeur d'un tel partage des pouvoirs est le ressenti, pour beaucoup d'enseignants, d'une perte de ce qui semble constituer le cœur de leur métier : l'autorité experte sur les questions pédagogiques. Le harcèlement constitue alors l'une des manifestations d'une démocratie informelle, où la parole de l'élève échappe aux lieux formels d'expression citoyenne. Or cette démocratie

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

comporte un danger, celui de donner du pouvoir à une minorité, celle des populaires, des chefs, sur une majorité possiblement victime de leur domination.

La question de la construction de la parole de l'élève semble donc rejoindre les tensions inhérentes aux démocraties formelles et informelles au sein de l'espace scolaire. Les réponses institutionnelles semblent se concentrer encore sur le renforcement du rôle du CVC et la multiplication des démarches de projet en faveur de l'engagement des élèves. Durant une réunion de direction (annexe 17) qui assurait l'accueil d'un partenaire potentiel, l'entretien s'oriente rapidement vers l'énonciation de l'ensemble des outils existants en faveur du déploiement de la vie démocratique au sein de l'établissement. Le CPE axe son discours autour de trois points : l'autonomie des élèves dans l'animation du foyer socio-éducatif, l'impulsion du CVC et la mise en œuvre d'un dispositif de médiation par les pairs. Mettons ici en parallèle la présence de ces outils au sein de l'espace scolaire avec la perception des élèves de leur milieu scolaire en termes de démocratie. Un questionnaire similaire au collège de P.M fut distribué aux élèves de J.M durant les heures d'étude. 18 élèves ont été volontaires dans l'exercice du questionnaire. Trois items principaux nous permettent d'établir une analyse globale des réponses au questionnaire : la question de la participation, la corrélation entre école et liberté et la définition de la notion d'autorité.

Premier item : *Pour toi, que signifie l'expression 'être un bon élève' ? Comment comprends-tu la notion de participation ?* A la définition du *bon élève*, une première distinction est posée dans les réponses entre l'effort fourni en classe et les performances scolaires. Ainsi 12 élèves sur 18 estiment que le bon élève est celui qui est respectueux des enseignants et passe du temps sur ses devoirs. 6 élèves sur 18 identifient le bon élève à celui qui satisfait aux attentes du professeur, à savoir l'obtention de bonnes notes. La réponse d'un des élèves questionnés fut assez explicite dans la détermination de cette distinction : « Etre bon élève, c'est avoir un bon comportement mais pas forcément avoir des bonnes notes ».

A la définition de participation, un élève sur 18 a su exprimer l'idée d'une participation à la vie de l'établissement. Toutes les autres réponses sont dans une identification entre le fait de participer et de poser régulièrement des questions au professeur en classe. De façon plus précise, 4 élèves sur 18 expriment clairement qu'être un bon élève et participer sont synonymes. On peut alors émettre une hypothèse quant à la dévalorisation de la notion de participation chez ce public scolaire. En effet, participer semble tout à fait distinct du fait de pouvoir obtenir de bonnes performances scolaires. L'action n'est donc pas solidaire de ce qui constitue souvent, dans la perspective des usagers, le

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

centre de l'expérience scolaire, l'obtention de bonnes notes. De plus, cette participation n'est vécue qu'en classe, par rapport à une exigence de savoir et non comme une ouverture plus large à la vie démocratique de l'établissement. La participation veut dire ainsi poser des questions et pouvoir répondre à l'enseignant et non exprimer des opinions et se sentir solidaire de la vie de l'établissement.

Second item : *L'école est-elle aujourd'hui, pour toi, un espace d'exercice des libertés ? Que peux-tu me dire sur tes droits et devoirs au sein de l'établissement ?* 7 élèves sur 18 estiment que l'école est un espace de liberté. 8 élèves sur 18 expriment une réponse négative à la question et 4 élèves ne veulent pas répondre. De façon corrélative, 6 élèves sur 18 considèrent qu'ils ont autant de droits que de devoirs au sein de l'établissement. 7 élèves sur 18 estiment qu'ils ont plus de devoirs que de droits dans l'espace scolaire. De façon globale, le bilan semble très partagé. Bien que la notion de participation semble se concentrer au fait de répondre et de poser des questions à l'enseignant, près d'un tiers des élèves questionnés estime que leur établissement est un espace de liberté. Or, ce qui se trouve d'autant plus significatif est l'absence d'argumentation et de justification de ces réponses positives. De façon tout à fait opposée, les réponses négatives sont très argumentées. L'argumentation se centre souvent sur la vie en classe : trop de devoirs, pas de possibilité de s'amuser en classe etc. L'expérience scolaire est entièrement mesurée à ce qui se joue en classe, laissant entièrement de côté tout l'aspect de la vie scolaire hors-classe. Il se peut alors que l'élève entend bien un discours institutionnel centré sur le déploiement de vie démocratique au sein de l'établissement. Cependant, aux élèves tentés de répondre dans le sens de l'institution, aucune justification ne permet d'asseoir l'idée que l'école est un espace de liberté, d'où un possible écart encore existant aujourd'hui entre les volontés politiques de l'institution et les pratiques réelles du terrain.

Troisième item : *Comment comprends-tu le mot autorité ?* 2 élèves sur 18 se distinguent quant aux réponses exprimées. Les mots tels que sévérité, commander ou respect constituent le refrain continue de l'ensemble des réponses. Cependant deux d'entre elles méritent notre attention. La première pose une nette distinction entre autorité et punition : « le mot autorité est un mot qui, pour moi signifie avoir des gens qui nous obéissent naturellement sans avoir besoin de donner des punitions ». La seconde semble poser un lien entre autorité et liberté : « je comprends le mot autorité comme : une autorisation de sortie par exemple ». Bien que ces réponses soient rares, elles permettent de percevoir des nuances quant à la compréhension de la notion d'autorité par le public scolaire. La grande majorité des élèves associe cette dernière à l'exercice disciplinaire et au fait de

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

contraindre dans l'exercice d'une hiérarchie. Quelques élèves semblent alors poser une distinction entre autorité et punition, parlant ainsi *d'obéissance naturelle*. D'autres évoquent finalement un cadre de règles dans lequel s'inscrit un ensemble de libertés. Autorité rime ainsi avec autoriser.

Devant la réalité des outils d'éducation citoyenne mis en œuvre, la faible compréhension de la notion de participation en termes d'implication au sein de la vie de l'établissement dénote le peu d'impact du CVC ou de la médiation par les pairs sur les représentations. Si la notion d'autorité reste centrée sur une dynamique verticale associée au respect de l'adulte, la réalité d'un partage des pouvoirs entre adulte et élève demeure extrêmement réduite. Le collègue de J.M accentue-t-il une vision encore trop théorique de l'éducation citoyenne ? Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2013), en décrivant l'émergence pédagogique de la notion de compétence, décrivent un monde éducatif centré désormais sur la démarche de projet. L'entretien mené (annexe 17) par l'équipe de direction énonce un ensemble de projets mis en œuvre afin d'étayer l'activité de l'élève au sein de l'espace scolaire. Or, si ces mêmes projets n'entrent que peu dans les questions dites politiques de la vie de l'établissement, il est tout à fait plausible qu'ils soient vécus dans une motivation extrinsèque qui exclut toute forme d'intériorisation du sens des valeurs au profit de la recherche de la bonne note, de la bonne appréciation, de la récompense conséquente d'un métier d'élève convenable. Aussi, devant les démarches de projet, Philippe Perrenoud (1994) parle d'une tactique de *résignation* similaire aux pratiques basées sur la note. Les projets, qu'ils comportent des débats ou des initiatives, restent inscrits dans une démocratie formelle où la parole de l'élève s'inscrit moins dans la signification des valeurs républicaines qu'une conformité aux attentes de l'adulte. Or la parole de l'élève ne se construit aucunement dans une démocratie formelle car celle-ci méconnaît les dynamiques propres aux groupes des pairs et leur impact sur la vie de l'établissement. Faisant de nouveau référence à la question du harcèlement scolaire, la mise en œuvre, l'an dernier, d'une semaine de la presse orientée autour du thème du harcèlement n'a pu réellement inhiber l'augmentation des phénomènes potentiels de harcèlement (annexe 12) au sein de l'espace scolaire. Autre illustration d'une démocratie formelle très extérieure aux attentes des élèves, celle de la mise en œuvre d'une Agora au sein d'un lycée d'enseignement général et professionnel (annexe 10). Cette dernière est délaissée au profit du hall d'accueil du lycée et des marches d'entrée de l'établissement que les lycéens investissent afin de débattre de la vie de lycéenne. On peut supposer que les CVL et autres agoras représentent trop encore l'autorité et le contrôle des adultes. Cependant, le CPE du collègue de J.M (annexe 9) suppose que le manque d'implication des enseignants dans l'impulsion de la vie démocratique, au collège, conduit à une dévalorisation des

instances de concertation et de projet auprès des élèves. L'ensemble de ces constats conduit à une dichotomie entre démocratie formelle et informelle où la parole de l'élève se construit finalement assez globalement en-dehors des instances de participation démocratique.

4 Conclusion. Une démocratie au sein de la classe ?

4.1 Les lieux de genèse de la parole de l'élève.

Jean-Luc Denny, dans un article intitulé *La parole de l'élève et les espaces informels*, paru dans les *cahiers pédagogiques*, identifie l'élève dans une posture constante d'initiatives. L'ensemble de l'espace scolaire, de la classe aux lieux de vie collective, est marqué par une parole et une action qui, de la part de l'élève, redéfinissent l'espace selon des codes et des normes propres au monde adolescent. Quand l'institution pense, dans le cadre des textes, la construction de la personnalité de l'élève et de son autonomie, ses acteurs semblent souvent ignorer que l'élève se définit bien au-delà du simple apprenti. Il est aussi un individu déjà aux prises à des choix, des stratégies quant à l'appartenance à des groupes, son positionnement devant l'adulte, la détermination du rôle des différents lieux qui composent l'espace scolaire. Aussi, comment les élèves peuvent-ils percevoir les instances qui leur sont offertes quand celles-ci visent la construction d'une initiative déjà si présente dans le quotidien adolescent ? Certains adultes peuvent percevoir, par exemple, le CVC comme un outil de contrôle et de gestion d'une liberté adolescente potentiellement dangereuse. Or, nous choisissons ici de comprendre le rôle du CPE dans le cadre d'une médiation entre deux identités longtemps considérées comme contradictoires. Les axes des missions du CPE, propres à la circulaire 2015-139 (annexe 18), gravitent autour d'une vie scolaire définie comme suit : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel ». La connaissance de la psychologie adolescente constitue la troisième compétence commune aux métiers du professorat et de l'éducation, énoncée par l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles (annexe 19).

Or, l'adolescent teste, normalise et renormalise son espace de vie, établit de nouvelles règles qui entrent dans une cohérence variable avec les règles de vie et de droit de l'établissement. La tentative d'un simple rappel à l'ordre devant des faits de transgressions peut entraîner à une aggravation des confrontations entre les différentes normes habitant l'espace scolaire, entre l'adolescent et l'adulte. Le CPE, de façon particulière, dans un souci d'épanouissement de l'adolescent, s'inscrit dans un dialogue qui recherche à transmettre le sens des règles plus que leur connaissance, souvent déjà

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

acquise chez nombre d'auteurs de transgressions. De façon similaire, la construction de la parole de l'élève, au sein des instances de concertation comme le CVC, vise à reconnaître l'initiative spécifique aux élèves saisis dans leur identité adolescente et à l'inscrire, souvent dans un travail de dialogue et de négociation, au sein d'une dynamique d'implication et de participation à la vie démocratique. Le bureau du CPE joue un rôle particulier en tant que lieu de genèse de la parole de l'élève. Elle se forme ici comme consécutive des expériences vécues dans les couloirs, la cour, les lieux de restauration et les entrées de l'établissement. Elle s'élabore de même afin d'influer sur les espaces plus formels comme la classe et les lieux d'étude. Aussi, au collège J.M, le CPE, au nom d'une certaine accointance culturelle avec le public scolaire, entretient des relations privilégiées avec un certain type d'élèves très perturbateurs. Par une certaine identité de 'grand frère', ces élèves viennent se confier à lui sur les enseignants, les assistants d'éducation qu'ils jugent, pour certains, « méchants ». Le charisme du CPE, terme défini et explicité précédemment par Alain Renaut (2004), permet de maintenir ces élèves dans un comportement adéquat. Cependant, l'absence de ce charisme finalement très subjectif risque d'éveiller de nouveau les difficultés de comportement. Les difficultés posées par une autorité dite charismatique du CPE rejoignent, en réalité, la praxis d'une autorité plus répressive, au sens d'une privation de l'usage de la parole de l'élève dans une dynamique réellement éducative.

4.2 La mise en œuvre d'un conseil d'élèves (annexe 21).

Les différentes recherches menées nous conduisent alors à saisir la corrélation existante entre le degré d'implication politique des élèves et leur investissement dans les instances consultatives comme les conseils de vie, collégienne et lycéenne. Quand on mentionne le terme 'politique', on évoque toutes les thématiques liées au pouvoir souvent exclusif des adultes : les pratiques pédagogiques, l'exercice de la discipline et les grandes orientations éducatives. Aussi, le non partage de ce pouvoir renforce, au sein de l'espace scolaire, une démocratie très informelle qui souligne tout autant la confrontation des normes, la pratique d'une autorité répressive et l'impact très modéré des instances consultatives sur cette dernière. Dans le cadre d'une multiplication des démarches de projets en faveur des élèves, en quoi ces actions promeuvent-elles la démocratie si la parole construite se joue autour d'une motivation extrinsèque qui n'encourage aucunement le sens des valeurs républicaines ? En réalité, les lieux de vie démocratique, selon un partage des pouvoirs, se jouent au sein des instances délibératives où la parole de l'élève se veut plus politique et engagée. Nous optons ici, dans une posture plus professionnelle, pour une perspective pragmatique de la

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

situation. La parole de l'élève ne cesse de se confronter à la question de l'autorité. De ce fait, le conseil d'administration et le conseil de classe ne sont pas aujourd'hui les instances favorables à la parole politique de l'élève. Au sein du collège J.M, ces deux instances ont été marquées par le silence de ce dernier. Comment donc établir un lieu d'expression délibérative en sa faveur ? La mise en œuvre du conseil des élèves au sein des classes (annexe 20) constitue une possible réponse. La plus-value du projet se situe dans la configuration d'une instance qui se veut à la fois consultative et délibérative. Au-delà du renforcement d'une pédagogie plus différenciée, il s'agit d'établir une certaine cogestion de la vie de classe entre élèves et enseignant. Les questions disciplinaires et pédagogiques sont mises en débat. Ce qui ne constitue en rien une remise en question de l'autorité de l'adulte mais sa capacité à introduire l'animation de la classe dans un exercice démocratique. La part subjective de cette même autorité tend à s'objectiver autour de la loi qui pose le cadre non négociable des règles de vie. Dans ce cadre, tout peut être objet de dialogue afin de favoriser le sens des règles qui sous-tendent la vie en commun et de permettre aux élèves de partager un peu du pouvoir détenu par les adultes. En tant que CPE, nous opérons une première étape diagnostique des pratiques pédagogiques en classe au sein de notre établissement, corrélée à l'implication politique des élèves dans leur espace. Sous la responsabilité du chef d'établissement, et dans le cadre de l'axe 1 des missions (annexe 18), à savoir l'impulsion de la politique éducative de l'établissement, nous proposons au conseil pédagogique, ainsi qu'au CESC, la mise en œuvre de conseils d'élèves au sein des classes. Les enseignants volontaires, avec le CPE, constituent alors une équipe pédagogique qui réfléchira aux modalités de mise en œuvre de l'instance. Une première expérimentation peut être effectuée sur une année où certaines séances, co-animées avec le CPE, peuvent faire l'objet d'une action continue avec le CVC de l'établissement afin que la parole de l'élève se meut en acte autant au sein de la classe que dans l'ensemble de l'espace scolaire. Les conseils d'élèves peuvent être des lieux de formation pour les adultes au débat, de cogestion pouvant se prolonger progressivement au sein des conseils de classe et des conseils d'administration. Le CPE use pleinement de ses compétences en termes (axe 1b de la circulaire 2015-139) de promotion d'une citoyenneté participative et de garant du climat scolaire (axe 3b). L'amélioration de l'implication politique des élèves va ainsi de pair avec le déploiement d'un sentiment d'appartenance propre à une autorité plus démocratique et objective fondée sur la loi et non uniquement sur l'éventuel charisme de ses acteurs.

L'annexe 21 présente en détail l'ensemble des démarches propres à la mise en œuvre des conseils d'élèves. Le protocole présenté constitue l'une des modalités possibles d'une autorité démocratique.

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

Bibliographie.

- Ouvrages de référence.

Arendt, H. (1972). *la crise de l'éducation*. In H. Arendt, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (pp. 223-252). Paris : Gallimard.

Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ?* In H. Arendt, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.

Bautier, E., & Rayou, P. (2013). *les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e éd). Paris : PUF.

Bellon, J-P., & Gardette, B. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF éditeur.

Blais, M.C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre-apprendre*. Paris : Stock.

Coq, G. (1999). *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*. Saint-Maur : Parole et silence.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2^e éd). Paris : Dunod.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1994). *Le métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeurs.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck université.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Revault D'allonnes, M. (2012). *Le pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.

- Articles de référence.

Bucheton, D. (2017). Les défis de l'oral. *Cahiers pédagogiques*, 538. 12-13.

Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28. 53-64.

Deny, J-L. (2017). La parole de l'élève et les espaces informels. *Cahiers pédagogiques*, 538. 21-23.

Froment, J-C. (2005). L'autorité et la sanction. Sous l'angle de la philosophie du droit. *Informations sociales*, 127, 60-67.

La parole de l'élève. Entre autorité et démocratie.

Foessel, M. (2009). L'autorité : faiblesses dans la transmission. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42. 97-110.

Madiot, P. (2017). Prendre la parole, apprendre la parole, apprendre par la parole. *Cahiers pédagogiques*, 538. 14-15.

Sanchez, A-M. (2017). Ecouter sa classe dans les moments difficiles. *Cahiers pédagogiques*, 538. 28-29.

- Ouvrages secondaires.

Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques* (4^e éd). Paris : La découverte.

Calicchio, V., & Mabilon-Bonfils, B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Catheline, N. (2016). *Souffrances à l'école: les repérer, les soulager, les prévenir*. Paris : Albin Michel.

Condette-Castelain, S., & Hue-Nonin, C. (2014). *La médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Dijon : CANOPE éditions.

Delahaye, J-P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative* (3^e éd). Paris : Berger-Levrault.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : A. Collin.

Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation : entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation* (3^e éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette.

Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2000). *Les conseillers principaux d'éducation* (3^e éd). Paris : Presses Universitaires de France.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce-que la citoyenneté ?*. Paris : Gallimard.

Rivière, Jérôme
2017 - 2018

LA PAROLE DE L'ÉLÈVE.
La construction de la parole de
l'élève entre autorité et démocratie.

Enquête menée dans un collège d'éducation prioritaire.
Directeur de mémoire : M. Sawadogo Karjougui.



Les annexes. Sommaire.

- **Annexe 0 : Grilles d'entretien**
- **Annexe 1 : Fiche eduscol sur la contribution des CPE à l'EMC**
- **Annexe 2 : Entretien avec le chef d'établissement et le CPE du collège du P.M**
- **Annexe 3 : Questionnaire adressé au collège du P.M**
- **Annexe 4 : Situation de médiation avec les parents**
- **Annexe 5 : Principe d'élaboration d'une politique éducative d'établissement**
- **Annexe 6 : Entretien avec Mme N.**
- **Annexe 7 : Fiche eduscol sur l'EMC**
- **Annexe 8 : Entretien enregistré avec Mme C.**
- **Annexe 9 : Séance de formation pour les délégués de classe au collège J.M**
- **Annexe 10 : Entretien avec le CPE d'un lycée professionnel, général et technologique**
- **Annexe 11 : Situation d'analyse de pratique professionnelle**
- **Annexe 12 : Projet de service de vie scolaire du collège de J.M**
- **Annexe 13 : Régulation de situation de harcèlement**
- **Annexe 14 : La construction du projet personnel d'un élève**
- **Annexe 15 : Circulaire sur la mise en œuvre du CVC**
- **Annexe 16 : Situation de médiation**
- **Annexe 17 : Restitution d'une réunion de direction**
- **Annexe 18 : Circulaire 2015-139 sur les missions du CPE**
- **Annexe 19 : Référentiel des compétences du 01 juillet 2013**
- **Annexe 20 : Fiche eduscol sur l'EMC**
- **Annexe 21 : Protocole de mise en œuvre d'un conseil d'élèves**

Grille de questionnaire 1

Questionnaire adressé au monde enseignant

1. Comment comprenez-vous la notion de participation ?

2. Quelle est, selon vous, la meilleure manière d'agir devant une perturbation en classe ? Comment percevez-vous le rôle du CPE ?

3. Comment comprenez-vous la notion d'évaluation ? Quelles sont les critères d'une bonne acquisition des savoirs ?

4. Considérez-vous que le travail d'enseignant est un métier de collaboration ? En cela, comment vivez-vous les nouvelles exigences du socle commun en termes d'EPI et d'EMC ?

5. Êtes-vous globalement satisfait de vos élèves ? Si non, que pensez-vous de l'idée en quoi il-y-aurait un manque d'autorité au sein de notre système scolaire ? (en lien avec les débats actuels)

6. Si vous deviez prendre trois mesures pour améliorer notre système éducatif, quelles seraient-elles ?

Grille de questionnaire 2

Questionnaire adressé aux élèves.

1. Pour toi, que signifie l'expression 'être un bon élève' ? Comment comprends-tu la notion de participation ?

2. L'école est-elle aujourd'hui, pour toi, un espace d'exercice des libertés ? Que peux-tu me dire sur tes droits et devoirs au sein de l'établissement ?

3. Comment perçois-tu le métier d'enseignant ? Et celui de CPE ? As-tu déjà travaillé avec eux dans le cadre d'une instance de l'établissement ou d'un projet ?

4. Comment comprends-tu le mot évaluation ?

5. Si tu devais proposer un projet à ton établissement, ce serait lequel ?

6. Comment comprends-tu le mot autorité ?



La contribution des Conseillers Principaux d'Education (CPE) à l'EMC

L'objectif de l'enseignement moral et civique « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » doit être pleinement mis en œuvre dans le cadre de la politique éducative de chaque établissement et des missions portées par les conseillers principaux d'éducation. En effet, leur champ d'expertise, leur posture professionnelle comme la spécificité des temps et des lieux d'intervention dans l'établissement participent pleinement de cet engagement pédagogique et éducatif aux côtés des élèves.

Une position éducative privilégiée

L'enseignement moral et civique fournit l'occasion, dans une approche systémique, d'interroger les différents temps scolaires, les instances et les lieux du collectif qui vont permettre aux élèves d'exercer leur sens critique et d'analyser leur rapport à l'altérité. La place et le regard privilégiés qui sont ceux du CPE et des assistants d'éducation sur les comportements sociaux des élèves les rendent légitimes pour apporter une contribution aux apprentissages, dans et hors de la classe, qui favorise l'appropriation des quatre dimensions constitutives de l'enseignement moral et civique.

Les compétences sociales et civiques à construire par l'élève tout au long de son « parcours citoyen » lui permettent d'éprouver et de partager les valeurs de la République, de rechercher la prise de responsabilités, de développer ses capacités d'initiative et d'engagement. Par ses interventions en lien avec la vie scolaire des élèves mais aussi avec des projets éducatifs, le CPE contribue à rendre explicites ces valeurs et aide ainsi les élèves à gagner en autonomie intellectuelle et morale.

Son expertise professionnelle peut amener les élèves à réfléchir sur l'identité du groupe-classe auquel ils appartiennent. La réflexion autour des compétences sociales et civiques à acquérir les invite à expliciter et à prendre conscience des règles qu'ils s'appliquent, d'abord en tant qu'individus, puis celles que le groupe se donne pour fonctionner au sein de l'établissement scolaire. Cette compréhension du respect de la loi, qui concerne chacun et permet au collectif d'exister, participe d'une des missions portées par le CPE autour de la prévention et de la résolution des conflits et, à plus long terme, de la construction du citoyen. Il s'agit, notamment en lien avec l'enseignement moral et civique, de réfléchir aux libertés et aux responsabilités que les lois et règles contribuent à faire respecter et de travailler la sanction dans une approche résolument formatrice et réparatrice.



Des temps et des lieux d'intervention multiples

Le CPE peut intervenir en premier lieu sur le temps de la classe, par exemple aux côtés du professeur principal, pour exploiter au mieux les heures de vie de classe, œuvrer à la mise en place d'[un conseil de vie de classe](#), et ainsi contribuer à l'apprentissage de la citoyenneté entre pairs. Cette co-animation permet au CPE, aux côtés de son collègue enseignant, de se situer alors dans une posture d'accompagnant et de médiateur des règles. La mise en débat de comportements incivils, de questions et thématiques proposées par les élèves sont des occasions précieuses de faire vivre des espaces de régulation interne mais aussi de travailler des compétences langagières essentielles telles que l'expression orale et l'argumentation, de mettre en mots les émotions, d'exercer son sens critique sur le sens et les enjeux de certains comportements sociaux, de créer des solidarités et des coopérations fécondes qui contribuent au sentiment d'appartenance à une collectivité.

Ce fil directeur d'un enseignement moral et civique trouve une autre expression à travers l'animation, par les conseillers principaux d'éducation, des instances élèves. Le Conseil des délégués pour la vie collégienne (CVC) comme le Conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) (voir la [fiche méthode sur les conseils d'élèves dans l'établissement](#)) et la Maison des lycéens (MDL) sont ainsi des lieux de d'apprentissage de la démocratie, de mise en débat d'idées, de choix qui rendent explicite et valorisent l'engagement d'élèves élus par leurs pairs. L'initiative éducative, autour de l'élaboration de projets choisis, revient ainsi aux élèves. Ces projets coopératifs favorisent la transformation de mots en actes et définissent et construisent une identité de groupe qui peut, grâce à l'accompagnement proposé par les CPE, rayonner sur l'ensemble d'un établissement.

La culture de partenariat développée par les CPE permet parallèlement de tisser autour des élèves un véritable maillage éducatif et de les ouvrir à un engagement local qui servira l'identité d'établissement et son rayonnement.

Enfin, les nombreuses occasions institutionnelles qui font du CPE un interlocuteur privilégié pour les familles (par exemple lors d'entretiens mais aussi lors des journées portes ouvertes de l'établissement) lui permettent de valoriser cet engagement des élèves, d'explicitier et de faire partager les règles de l'école et de la société démocratique qui contribuent au plein épanouissement de chacun.

Une contribution à l'acquisition de savoirs et de valeurs en acte

Enfin, de nombreuses notions figurant dans les programmes de l'enseignement moral et civique peuvent être travaillées par le CPE aux côtés des enseignants, soit dans le cadre des « éducations à » au sein du CESC (par exemple autour des discriminations sexistes et des stéréotypes), soit lors de séquences pédagogiques et éducatives centrées sur l'égalité, les droits et les devoirs, la définition de l'intérêt général, etc., appréhendées à partir de [dilemmes moraux](#), de [débats réglés](#), voire de [discussions à visée philosophique](#).



La coopération avec les professeurs documentalistes peut parallèlement s'opérer autour des pratiques numériques des élèves afin d'interroger leur identité numérique et de les sensibiliser aux enjeux d'une société de l'information dont ils doivent être des acteurs avertis.

Le CPE dispose ainsi de plusieurs entrées pour participer à cet enseignement moral et civique et contribuer au partage des valeurs du vivre-ensemble. Le découpage des programmes par cycles lui offre de plus la possibilité de construire la progressivité de ces apprentissages citoyens sur la durée. Garant, avec les autres membres de l'équipe éducative, d'un cadre sécurisant et d'un climat scolaire serein et bienveillant, le CPE est conforté, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, dans sa contribution aux finalités éducatives et pédagogiques fondamentales que sont la construction de l'estime de soi et de l'appétence scolaire. Les valeurs dont sont porteurs ses gestes professionnels, l'accompagnement éducatif et pédagogique qu'il apporte et son rôle de conseiller auprès du chef d'établissement et de la communauté éducative lui confèrent au final une place centrale dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement.

Annexe 2

entretien avec le chef d'établissement et le CPE du collège de P.M.

entretien par prises de note. Durée : 40 minutes.

-Bonjour, pardonnez-moi pour le retard. J'ai eu du mal à trouver l'adresse de l'établissement. Donc, je m'appelle Jérôme RIVIERE, je suis actuellement étudiant à l'ESPE de poitiers en deuxième année de master. Et je suis en train de travailler sur un mémoire dont le thème est la vie démocratique au sein de l'établissement. Alors, je voulais avoir d'abord quelques précisions sur votre établissement.

Mme K (chef d'établissement) : Oui, bien sûr, alors nous sommes dans un petit collège de la ruralité composé de 250 élèves avec un internat qui loge à peu près 20 élèves selon l'année.

-Socialement, le public scolaire est plutôt hétérogène ?

Mme K : Oui, assez hétérogène. On a un peu de toutes les classes sociales. Après, les caractéristiques de l'internat se trouvent dans l'idée que certaines familles placent leur enfant ici suite à un certain nombre de difficultés familiales. On peut donc ici être confronté à des réalités difficiles.

-Et comment cela se passe au niveau de la vie démocratique au sein du collège ?

Mme K : Oh ici, il n'y a aucun problème à ce niveau. On pourrait dire qu'ici il n'y a que du droit, même si il faut souvent rappeler leur devoir !

-Que voulez-vous dire ? Avez-vous beaucoup de problèmes de discipline ?

Mme K : Non, les commissions éducatives sont très rares et nous n'avons jamais eu de conseil de discipline.

-Et comment les élèves vivent le CVC ou encore le Foyer socio-éducatif ?

Mme K : Alors, M.S (CPE de l'établissement), vous pouvez peut-être ici apporter des précisions.

M.S : Dans notre collège, nous n'avons pas de CVC parce que nous n'en voyons pas l'utilité et je n'aurais pas eu assez de temps pour gérer la vie de l'instance. Par contre, nous avons un foyer socio-éducatif où seule une dizaine d'élèves ne sont pas inscrits. Le FSE propose beaucoup de projets de voyages scolaires.

-Et comment cela se passe au niveau de l'Enseignement Moral et Civique, des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires ? Les enseignants organisent souvent des débats en classe ?

Mme K : Ici, M.RIVIERE, nous nous inscrivons vraiment dans la bienveillance et la recherche de l'épanouissement de l'élève. Nos enseignants sont très engagés dans la vie démocratique au sein de la classe. Les séances d'EMC et les EPI fonctionnent très très bien et les élèves ont souvent la parole. Les débats sont réellement utilisés en vue de la construction des apprentissages. Tous les éléments de la réforme du collège se sont bien inscrits dans l'établissement.

-Donc ici, vous n'avez pas eu de problèmes par rapport à la réforme du collège, par exemple des grèves ou des contestations ?

Mme K : Non, vraiment pas.

- à vous entendre, j'ai vraiment l'impression d'être dans le collège idéal. J'ai déjà fait quelques établissements dans mon parcours et rares sont les établissements qui peuvent prétendre à ce type de climat scolaire. Est-ce que vous pensez que c'est le nombre d'élèves qui vous permet de rendre possible cette bienveillance dans vos rapports pédagogiques ?

Mme K : Non, le nombre d'élèves n'a rien à voir. Je crois que c'est vraiment l'engagement des enseignants. Ici, mais je pense qu'on vous l'apprend à l'ESPE, on ne cherche pas à exclure les élèves difficiles. Bien au contraire on fait tout pour pouvoir les garder au collège et on trouve les moyens nécessaires pour leur permettre d'avancer. On évite les exclusions au maximum et on essaie de rester dans une dynamique de prévention. Vous connaissez bien sur la distinction entre les sanctions et les punitions.

- Oui bien sur.

Mme K : oui, ça c'est une question facile.

-Encore une question au niveau des familles. Vous voyez souvent les parents d'élèves ? Ils participent à la vie de l'établissement ?

Mme K : Et bien les parents habitant à proximité, on les voit notamment lors des réunions parents-profs mais évidemment les familles des élèves en internat, étant loin, on ne les voit que lorsqu'ils viennent prendre leur enfant pour les vacances scolaires. On en profite alors pour faire un bilan.

-Et vous avez des familles issues de l'immigration ou des gens du voyage ?

Mme K : Non, pratiquement pas. On a dix élèves issus de ces communautés. D'ailleurs ce sont des éléments difficiles et les parents sont très remontés contre l'institution.

M.S : Ce sont les seuls élèves à ne pas être inscrits au FSE du collège.

-Pourrais-je avoir un document relatant ce que vous faites par rapport aux EPI ?

M.S : Oui bien sûr.

-Pensez-vous que je pourrais effectuer mon stage ici. Le cadre que vous offrez me semble être un terrain d'enquête intéressant.

Mme K:Et bien, oui pourquoi pas, mais je ne sais pas si M.S serait d'accord ?

-M.S : et bien, sur le principe, je suis d'accord. Cependant, je crois que le mieux serait de concentrer votre stage sur le mois de Janvier si vous voulez voir des choses intéressantes ici. La forme du stage filé sur plusieurs mois ne vous permettrait pas de voir assez de choses.

-Très bien, je vais réfléchir de mon côté si d'autres établissements pourraient m'accepter pour un stage filé.

-M.S : Et donc vous êtes en deuxième année de master.

-Oui, c'est cela, j'ai tenté le concours l'an dernier. J'ai eu l'écrit mais je n'ai malheureusement pas eu l'oral.

-Mme K : Vous voulez devenir CPE ?

-Et bien, oui.

-Mme K : Je veux dire...c'est vraiment ce que vous voulez, quel est votre parcours ?

-J'ai été éducateur durant trois ans en Belgique auprès d'un public scolaire difficile, puis je suis retourné en France afin de préparer une licence d'histoire. j'ai été enseignant contractuel pendant un an. Puis, je suis entré en master encadrement éducatif l'an dernier et j'ai été assistant d'éducation durant la moitié de l'année. Cette année je retente le concours.

-Mme K : Et pourquoi avoir choisi CPE alors que vous vous destiniez à l'enseignement ?

-Le métier d'enseignant me contraignait à l'espace de la classe alors que je suis plutôt attiré par la mobilité et la polyvalence du CPE. Aussi, cela fait longtemps que je veux travailler dans la sphère éducative mais, dans ma licence, l'activité d'assistant d'éducation m'aurait pris trop de temps. Donc, j'ai préféré un contrat d'enseignement plus souple pour pouvoir m'approcher du milieu scolaire.

-Mme K : Ah d'accord, oui, c'est bien. Moi aussi j'ai été enseignante d'anglais. Mais j'ai choisi l'éducation. Il faut être passionné car les élèves demandent beaucoup de patience. Et bien, M.RIVIERE, il me reste à vous souhaiter bonne chance.

-Une dernière chose, j'ai amené ici un questionnaire. J'ai trente exemplaires. Pourriez-vous le diffuser durant les heures d'étude ? Je serais intéressé de mener une enquête suite à notre entretien.

-M.S : oui, donnez-les moi, j'en diffuserai le maximum. Dès que les questionnaires sont remplis, je vous les enverrai par la poste. Il faut que vous me laissiez votre adresse.

-Je vous remercie beaucoup de votre accueil et de votre temps.

-Mme K : Je vous raccompagne.

Annexe 3

Questionnaire adressé au collège du P.M.

Une enquête a été menée auprès de deux établissements dont le profil semble assez opposé. Le premier est un petit collège de 250 élèves avec internat. Nous sommes dans un milieu rural et le public scolaire est marqué par une forte hétérogénéité sociale. Autant, on peut croiser des élèves issus des classes moyennes et supérieures, autant d'autres élèves proviennent de familles très problématiques nécessitant le placement en internat de l'adolescent. Un premier entretien fut mené avec le chef d'établissement et le CPE du collège. Nos questions reprenaient les principaux items du questionnaire : la notion de participation au sein de l'établissement, les modalités d'évaluation et la perception de la notion d'autorité. Le chef d'établissement prenait l'initiative des réponses. Deux points ont alors attiré notre attention. D'une part, le chef d'établissement insiste sur le fait que la vie démocratique est très présente au sein de l'établissement et ce, de par le fort engagement des enseignants. Ils sont en effet, très impliqués dans la mise en œuvre de l'Enseignement Moral et Civique et des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. La parole de l'élève semble être alors au centre des pratiques pédagogiques de l'établissement. D'autre part, la vie scolaire n'est que très peu impliquée dans l'impulsion de la vie démocratique du collège. Le Foyer Socio-éducatif se résume en réalité à la réalisation de voyages scolaires et le personnel de direction n'a pas perçu l'intérêt d'un Conseil de Vie Collégienne au sein de l'espace scolaire. Le questionnaire fut adressé aux élèves durant les heures d'étude. Dix-huit réponses nous sont parvenues. Les résultats, nous semble-t-il, sont très significatifs.

L'école est-elle, aujourd'hui, pour toi, un espace d'exercice des libertés ?

Onze élèves sur dix-huit considèrent que l'école est un espace de libertés. Cinq élèves défendent explicitement l'opinion inverse. Deux élèves ne parviennent pas à prendre position.

Si tu devais proposer un projet à ton établissement, ce serait lequel ?

Cinq élèves sur dix-huit ont esquissé la perspective d'un projet d'aménagement des lieux pour leur établissement. Trois autres élèves ont exprimé par l'idée de projet la revendication de droits au sein de leur collège. Une réponse mérite ici d'être rapportée : « Dans mon établissement, mon projet serait de pouvoir être traité comme un adulte et non comme un enfant en ayant les mêmes libertés qu'eux. » Enfin, trois élèves sur dix-huit n'avaient aucun projet à proposer et sept derniers élèves ont systématiquement évoqué l'idée d'un voyage scolaire, action propre au Foyer socio-éducatif de l'établissement.

Pour toi, que signifie l'expression être un bon élève ? Comment comprends-tu la notion de participation ?

Toutes les réponses vont dans le sens de l'expression d'une motivation extrinsèque. Alain Lieury et Fabien Fenouillet (1997) associe ce type de motivation au maintien d'une forme scolaire basée sur la recherche de la performance. Du point de vue du métier d'élève, l'adolescent perçoit les notions de participation et de réussite dans l'unique but de répondre aux attentes de l'enseignant et d'obtenir les meilleurs notes possibles. Les stratégies des élèves s'orientent ainsi vers une conformité face aux attentes de l'école, laissant de côté le sens des apprentissages, y compris celui de la citoyenneté. Les résultats alors exposés sont ici très explicites : un élève seulement sur dix-huit a su poser la distinction entre l'expression *être un bon élève* et l'idée de *participation* en élargissant cette dernière notion à la vie de l'établissement. Sinon toutes les autres réponses identifient le *bon élève* à celui qui répond à la fois à toutes les questions de l'enseignant et obtient les meilleurs résultats. La participation se résume ainsi à répondre aux interrogations de l'enseignant.

Annexe 4
situation de médiation

dans un collège d'éducation prioritaire. Situation de médiation entre un professeur, un élève, son père et le CPE. L'entretien se déroule dans le bureau du CPE. Je tiens ici une position d'observateur. Je suis présenté à l'enseignant comme stagiaire CPE.

Le père et l'élève entrent dans le bureau.

Enseignant : Bonjour Monsieur R, voilà, j'ai voulu vous rencontrer pour qu'on puisse se parler du comportement de K. J'ai un certain nombre de remarques à lui faire et je pense qu'il est bon que vous les entendiez aussi de vive voix !

Père : Oui, alors, j'ai aussi un certain nombre de choses à dire et je pense qu'il serait bien déjà que vous descendiez d'un ton sinon la discussion ne sera pas possible. Je sais à quel point vous êtes plus exigeante avec les autres et avec mon fils, tout de même, un peu injuste !

CPE : Non, mais on est ici pour trouver une solution...

Enseignant : Effectivement monsieur, je suis très exigeante parce que mon objectif est de conduire votre enfant et l'ensemble de sa classe à la réussite. Je sais aussi que je suis très expressive car cela est dans ma nature mais je vous assure que cela n'engage en rien de la colère. Je ne suis pas en train de m'énerver.

Père : oui, ok, bon d'accord...

Enseignant : Mon objectif est de les préparer à l'entrée au brevet mais aussi à l'entrée du lycée avec toutes ses exigences. Votre fils est en quatrième. Son niveau, ainsi que l'ensemble de sa classe, est très décevant. Je suis très dure avec eux parce que, comparativement aux autres, ils sont très en retard.

Père : Écoutez, moi je suis chef d'entreprise. Je gère 18 employés. Je sais ce que s'est que de gérer une équipe et d'évaluer leur compétence. Honnêtement, voilà, je crois que vous êtes effectivement trop dure avec eux et qu'on peut largement contester certaines de vos méthodes. Voilà, la réalité, c'est que K. n'est qu'un enfant. C'est vrai, il est en quatrième, il en a, pour l'instant, ni la taille ni les épaules d'un élève en fin de collège mais je voudrais rappeler quand même que c'est un enfant.

Enseignant : Très bien vous considérez que je suis trop exigeante. N'ai je pas, à maintes reprises, K, demander d'arrêter de bavarder avec ton voisin quand j'expliquais les consignes ? Ne t'ai-je pas demandé d'arrêter de faire du bruit et de perturber la classe pendant mon cours. D'autant plus que tout cela était noté sur ton carnet de correspondance.

Père : Mais moi, je n'ai rien vu. C'est quoi cette histoire de mots dans le carnet ?

CPE : Kevin, veux-tu montrer ton carnet de correspondance à ton père.

L'élève ouvre son sac, sort son carnet et l'ouvre devant son père. Celui-ci découvre devant nous les mots dans le carnet.

Enseignant : Moi, monsieur R., je cherche vraiment la réussite pour tous mes élèves. Certes je suis exigeante, certes je suis dure avec eux mais je ne crois pas que je demande l'impossible. J'ai ici quelques copies de K. et ça ne va pas du tout. Cependant, je suis convaincue que s'il fait un effort d'écoute en classe et qu'il est attentif aux consignes, il peut très bien réussir. Mais d'ailleurs, on a déjà abordé la question de son projet professionnel.

Père : Oui, je crois que tu voulais faire le lycée professionnel.

K. : oui.

Père : Bon, c'est pour faire électricien ? (c'est le métier du père)

K. : ch'ai pas....ingénieur.

CPE : Ah ben ingénieur on serait plutôt pour un BAC S en lycée général et probablement une grande école.

Enseignant : Avec des efforts et un bon comportement, il pourrait y arriver.

Père : Oui, bon c'est vrai qu'il ne ressemble pas beaucoup à un quatrième et des conneries, pas besoin d'en demander pour qu'il en fasse. Après moi, j'ai fait un CAP, un BEP puis un BTS et je suis arrivé à quelque chose.

Enseignant : Ah mais oui, nous ne disons pas le contraire. C'est même souvent là qu'on trouve les meilleurs parcours. Mais, en tout cas, K. doit faire des efforts et je suis sûr qu'il en est capable.

CPE : mais oui, K., tu es capable d'avoir des bonnes notes. Mais je sais ce qui se passe, c'est avec F. qu'il fait la pair en ce moment mais tu vas te corriger et retrouver les rails.

Enseignant : Oui, ça je l'ai remarqué dans ma classe qu'il y a un ou deux leaders qui font attirer à eux l'attention et tout le monde va vouloir les suivre. Alors actuellement, nous sommes en train de travailler sur le thème 'être ou non des moutons de Panurge'. Je trouve cela extrêmement important. En tout cas, K., je compte sur toi pour refuser d'en être un pour retrouver le chemin de la réussite. C'est très important pour toi et si je suis dure avec toi comme avec tes camarades c'est vraiment pour votre réussite.

Père : Oui, je sais que vous êtes exigeante pour leur réussite. Après, je pense que K. peut faire un effort pour que cela aille mieux.

K. : oui....(l'élève a gardé la tête baissée et quelques larmes durant l'entretien)

Inspection générale de l'Education nationale

Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement

Rapport à Monsieur le ministre
de l'Education nationale, de la
jeunesse et de la vie associative

Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement

Rapporteur : **Pierre Saget**

**Mai 2011
N° 2011-049**

L'impulsion, la définition et la conduite de la politique éducative constituent une des missions confiées aux établissements du second degré. La politique éducative concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Chaque projet d'établissement doit en fixer les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes.

LE CADRE ET LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

La politique éducative à l'heure des réformes du collège et du lycée

Les réformes engagées au collège et au lycée impliquent une relation de plus en plus articulée entre les politiques pédagogique et éducative. Au collège, le socle commun les associe étroitement dans les sept grands domaines de compétence et dans les différentes démarches d'acquisition des connaissances, des capacités et des attitudes exigibles à la fin de la scolarité obligatoire. À titre d'exemple, l'apprentissage d'une langue étrangère favorise « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir », la culture scientifique et technologique développe « l'esprit critique » et « la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé », la culture humaniste développe « la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». De plus, le socle met particulièrement l'accent sur les attitudes civiques et les comportements sociaux à maîtriser dans les domaines de compétence 6 et 7 : « Les compétences sociales et civiques » et « L'autonomie et l'initiative ». L'éducation à l'orientation dans le cadre de la mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) nécessite une information réciproque et une coopération régulière entre les professeurs principaux, les conseillers principaux d'éducation (CPE), les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation psychologues (COP). Au lycée, les dispositifs et les actions d'accompagnement personnalisé, de tutorat, d'orientation active, d'heures de vie de classe, de responsabilisation des lycéens, d'accès à la culture sont d'autant plus efficaces que leur mise en œuvre associe enseignants et personnels d'éducation.

Le rôle éducatif de plus en plus prégnant dans les établissements

Les inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ont souligné, dans leur rapport de décembre 2006 sur « L'EPL et ses missions », que « le rôle social et éducatif de l'école pèse souvent autant désormais, en poids relatif, que sa mission première d'enseignement et de transmission des connaissances ». De nombreux établissements scolaires doivent quotidiennement faire face aux difficultés d'élèves vivant dans des familles touchées par le chômage, la précarité, les difficultés de logement, d'accès aux soins, etc.¹ Les personnels d'éducation comme les enseignants sont de plus en plus souvent confrontés aux problèmes de comportement des élèves et à leur mal-être tant sur le plan personnel que scolaire. Les manifestations d'incivilité, de plus en plus courantes, et d'indiscipline ainsi que les phénomènes d'absentéisme, dont la dernière étude de la DEPP a montré l'augmentation significative (en 2007-2008, en moyenne 7 % des élèves ont

¹ L'étude de l'INSEE de 2010 indique que 13 % de la population française vit en dessous du seuil de pauvreté et le rapport de la défenseure des enfants estime que 2 millions d'enfants sont aujourd'hui considérés comme pauvres.

été absents quatre demi-journées ou plus par mois sans régularisation alors que ce taux n'était que de 5 % durant les quatre années précédentes), requièrent une attention conjointe des différents personnels des établissements. Les actes de violence, qui touchent désormais fréquemment les élèves dès leur entrée au collège et concernent aussi de plus en plus les jeunes filles, se sont développés dans certains établissements dont ils perturbent parfois gravement le climat.

La politique éducative concerne tous les établissements

La réalité des difficultés rencontrées, ou leur simple perception par les acteurs, est bien sûr très différente selon les académies et les établissements. Pour autant, la définition d'une politique éducative ne peut être réservée aux seuls établissements réputés les plus difficiles : c'est souvent dans ceux considérés comme plus favorisés que les élèves sont les plus indifférents à la vie de l'établissement, qu'ils ont le plus faible sentiment d'appartenance collective et qu'ils sont les plus exposés au stress de la compétition scolaire. C'est aussi dans ces établissements que le clivage entre les domaines pédagogique et éducatif est le plus marquant : la sérénité apparente du climat scolaire peut alors facilement masquer la carence ou le peu d'efficacité des objectifs éducatifs. L'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative dans un collège ou un lycée doivent d'abord prendre en compte le contexte particulier de chaque établissement et se fonder sur un diagnostic réellement partagé par les personnels.

Les objectifs d'un protocole d'aide à l'élaboration de la politique éducative

L'inspection générale de l'éducation nationale propose un protocole afin d'aider les établissements du second degré à élaborer et à conduire leur politique éducative ainsi que des outils pour leur permettre de s'auto-évaluer. Quelques IA-IPR EVS ont été associés à la conception de ce protocole. Nombreux sont ceux qui ont d'ores et déjà construit dans leur académie leurs propres outils d'observation et tous pourront s'appuyer sur ce document de l'inspection générale pour encourager et renforcer le dialogue et la concertation entre les différents personnels qui doivent contribuer à la réalisation des objectifs de la politique éducative d'établissement. Ce document devrait également leur permettre de favoriser la collaboration avec les IA-IPR de discipline afin de mieux impliquer les enseignants dans la politique éducative. Ce protocole devrait enfin constituer un document de référence pour le dialogue entre les établissements et les services académiques à l'occasion des entretiens de contractualisation.

Le cadre législatif d'une politique éducative d'établissement

La finalité et les principaux objectifs de la politique éducative sont fixés par la loi. Dans son article initial sur les principes généraux de l'éducation (article L111.1), le Code de l'éducation définit les missions de l'école: « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Ces valeurs sont celles énoncées dans le Préambule et l'article premier de la Constitution : liberté, égalité, fraternité, laïcité, égalité entre les hommes et les femmes, mixité, refus de toutes les discriminations. L'article L111.1 précise: « *Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs* ». L'article L111.2 établit le lien entre la formation

scolaire et la mission éducative de l'école : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen [...] Les familles sont associées à l'accomplissement de ses missions* ». L'article L121.1 précise le rôle des établissements scolaires dans la réalisation de ces missions : « *Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte* ».

Le projet de politique éducative d'établissement s'inscrit dans le respect des obligations et des droits des élèves: « *Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements* » (article L. 511.1) ; « *Dans les collèges et lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement* » (article L. 511.2).

Les objectifs de la politique éducative

Tous les enseignements et toutes les disciplines concourent à l'accomplissement de la mission éducative des établissements : l'enseignement et l'éducation ont en commun une même finalité qui est la transmission, entre générations, de l'héritage du monde humain et de son patrimoine culturel. Eduquer un élève, c'est aussi en faire un adulte éclairé.

Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent être articulés dans le projet d'établissement et ne pas être simplement juxtaposés. La vie scolaire a certes comme mission prioritaire de faire respecter l'ordre et la discipline indispensables à la sérénité et à l'efficacité du climat scolaire mais son action éducative ne peut se cantonner à régler les conflits et les problèmes d'incivilité et d'indiscipline.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière de plus en plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ;
- d'étudier dans les meilleures conditions possibles.

Le rôle des personnels dans la mise en œuvre de la politique éducative

Les différents personnels de l'établissement, dont le rôle dans l'accomplissement de la politique éducative est défini par leurs statuts et leurs missions, doivent être associés à sa conception et en assurer collectivement le suivi et l'évaluation.

Selon les termes de son référentiel de métier, le chef d'établissement « *impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement* ». La fonction éducative du chef

d'établissement est ainsi envisagée comme distincte et complémentaire de sa fonction pédagogique. Responsable de l'unité éducative de l'établissement, il anime et réunit régulièrement les équipes pédagogiques et éducatives. À l'écoute des personnels, des élèves et des parents, il est le garant d'une action collective et cohérente. Il doit à la fois valoriser le travail des élèves et leur implication dans la vie d'établissement et veiller, comme seul administrateur de la sanction disciplinaire, au respect des principes généraux du droit dans l'application de ces sanctions ainsi qu'à leur effet éducatif. Il doit promouvoir l'image et l'identité de son établissement et favoriser l'organisation d'une vie collective en encourageant et soutenant des activités et des initiatives qui valorisent la responsabilisation et l'autonomie des élèves.

Les CPE contribuent à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative de l'établissement. Conformément à la circulaire du 28 octobre 1982, leurs responsabilités s'inscrivent et doivent être assurées « *dans la perspective de la mission éducative de l'établissement* » et « *dans le cadre global du projet d'établissement* ». Les CPE ont pour mission de piloter le service de la vie scolaire, celui-ci étant une composante essentielle mais non exclusive de la politique éducative. Ils conseillent le chef d'établissement et l'équipe de direction ainsi que l'ensemble de la communauté éducative dans le domaine de la politique éducative dont ils contribuent à garantir la continuité, la cohérence et la pertinence. Les CPE assurent, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement ainsi que le suivi des élèves. Ces constats ont conduit l'inspection générale « *Établissement et vie scolaire* » à proposer aux IA-IPR, chargés de l'évaluation des CPE, un protocole d'inspection. Sa déclinaison constitue déjà une approche de la politique éducative d'un établissement scolaire.

Dans les missions des enseignants telles qu'elles sont définies par la circulaire du 23 mai 1997, il est spécifié que chaque professeur « *participe à la cohérence éducative au sein de l'équipe enseignante* », que « *ses attitudes, son comportement sont une référence pour l'élève* » et qu'il « *est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement* ». De plus, l'arrêté du 12 mai 2010, qui fixe les dix compétences professionnelles que doivent maîtriser les professeurs, les professeurs documentalistes et les CPE, précise que « *tout professeur contribue à la formation civique et sociale des élèves* » et qu'« *agir de façon éthique et responsable conduit le professeur à faire comprendre et partager les valeurs de la République* ». Au sein de l'équipe pédagogique dont il est membre à part entière, le professeur documentaliste contribue à la formation des élèves à la culture et à la maîtrise de l'information ainsi qu'à l'usage des technologies de l'information et de la communication. Il participe au développement de l'esprit critique des élèves dans l'utilisation de ces technologies, favorise les échanges entre les disciplines dans le cadre du CDI, et contribue, à travers les activités qu'il met en œuvre, à l'apprentissage de la vie collective et à l'éducation culturelle, sociale et civique des élèves.

Les conseillers d'orientation psychologues, en étroite concertation avec les autres acteurs de l'établissement et de la communauté éducative (chefs d'établissement, professeurs principaux, CPE, professeurs en charge de l'accompagnement personnalisé et du tutorat, parents, etc.) concourent à la définition et à la mise en œuvre d'une véritable politique d'accompagnement des élèves dans leur orientation.

Les autres personnels ainsi que les parents et les élèves eux-mêmes doivent être associés à la conception et à la réalisation de la politique éducative.

Le conseil pédagogique, instance de liaison entre les politiques pédagogique et éducative

Le conseil pédagogique, dont l'organisation et le fonctionnement ont été précisés par le décret du 27 janvier 2010, est l'instance la plus à même d'assurer le suivi et l'évaluation de la politique éducative d'établissement. Sous la présidence du chef d'établissement, il rassemble les personnels concernés par sa mise en œuvre (professeurs, CPE, professeurs documentalistes) et favorise ainsi l'articulation entre les objectifs pédagogiques et éducatifs. De plus, le conseil pédagogique peut entendre et consulter toute personne qu'il estime utile à l'accomplissement de la mission éducative de l'établissement. Il peut en outre être sollicité pour la définition d'une programmation pluriannuelle des activités du parcours de découverte des métiers et des formations.

LES OBSTACLES A LA REALISATION D'UNE POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

La mise en œuvre d'une politique éducative d'établissement se heurte à trois principaux obstacles qui devront être surmontés :

- le clivage persistant entre politique pédagogique et politique éducative ;
- le trop faible engagement des élèves dans la vie et les instances de l'établissement ;
- la question de l'autorité à l'école.

Des politiques pédagogique et éducative insuffisamment imbriquées

Dans bon nombre d'établissements, les objectifs pédagogiques et éducatifs sont davantage juxtaposés que coordonnés et on observe souvent un trop grand cloisonnement entre les activités des personnels enseignants et des personnels d'éducation. En 1985, on définissait encore la vie scolaire comme « tout ce qui se passe dans l'établissement sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances ». Si les textes définissant les missions des personnels en matière de politique éducative ont largement évolué ces dernières années, il n'en demeure pas moins que beaucoup d'enseignants estiment encore que les questions éducatives liées aux problèmes d'incivilité et d'indiscipline doivent être traitées et réglées en dehors de la classe. La multiplication des exclusions de cours dans certains établissements est à cet égard significative. La vie scolaire reste d'abord identifiée par les enseignants et par les élèves comme un lieu, « le bureau de la vie scolaire », et comme un service dédié au maintien de l'ordre et de la discipline. Dans le domaine éducatif comme dans le domaine pédagogique, les professeurs privilégient trop souvent un fonctionnement et des réponses individuels au détriment d'une approche collective aussi bien entre enseignants qu'avec les CPE et les personnels d'éducation pour laquelle l'implication personnelle du chef d'établissement et des membres de l'équipe de direction constitue un élément déterminant.

L'approche collective, dans le cadre de réunions entre les personnels, avec une information et un suivi régulier du conseil pédagogique, garantit la cohérence de la politique éducative.

Plusieurs études ont mis en évidence que certains facteurs tenant au climat éducatif de l'établissement et de la classe contribuent grandement à la réussite des élèves : un environnement qui incite au travail, des attentes élevées et positives à l'égard des élèves, le sentiment que la discipline est respectée, une évaluation fréquente, régulière et juste du travail

des élèves ainsi qu'un curriculum mis en œuvre dans le cadre d'exercices réalisés en classe, la sensation d'être écouté, d'être traité avec justice et une attention portée aux plus faibles.

La réflexion sur les conditions de travail des élèves en dehors de la classe est trop souvent absente ; les traditionnelles « salles de permanence » ou « salles d'études » ne permettent pas d'étudier réellement et efficacement dans nombre d'établissements. L'accès au CDI est lui aussi insuffisamment pensé en relation avec les autres espaces d'étude et d'accès à l'information.

Ces différents facteurs, où s'articulent étroitement les objectifs pédagogiques et éducatifs, devraient faire l'objet d'une réflexion commune des personnels et d'une observation régulière au sein du conseil pédagogique.

La faible participation des élèves aux activités éducatives

Les élèves viennent d'abord au collège ou au lycée pour acquérir des connaissances et des compétences et non pour s'investir dans la vie de l'établissement. En général, ils ne manifestent pas un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et participent peu aux activités éducatives qui y sont organisées. Faute d'un encadrement coordonné de la part des personnels d'enseignement et d'éducation, les instances telles que le CESC et le CVL sont souvent peu connues, voire ignorées par une majorité des élèves qui, en outre, estiment que leur parole n'y est que très faiblement prise en considération. Qui plus est, dans combien de lycées consulte-t-on le CVL sur l'emploi du temps des classes, sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé... ? Les élèves qui acceptent de devenir délégués le font davantage pour intervenir sur la vie pédagogique de leur classe que sur les activités éducatives. En ce qui concerne ces dernières, ils réclament en priorité une plus grande écoute, un fonctionnement plus participatif aux instances et des améliorations des conditions de vie dans l'établissement.

Les établissements doivent offrir, proposer, encourager et autoriser des activités et des situations qui favorisent la responsabilisation et l'autonomie des élèves : c'est l'une des conditions essentielles de la réussite des politiques éducatives. La formation civique doit s'appuyer tout autant sur des pratiques et des situations développées dans le cadre de la vie scolaire que sur la transmission des connaissances : « *Les élèves ne se mobiliseront et ne s'engageront dans l'institution que si l'offre de participation est articulée à des enjeux réels* »¹. Il faut bien sûr, dans l'offre des activités, prendre en compte la différenciation des âges au collège comme au lycée. On ne peut considérer de la même manière un élève de 6^{ème} et un élève de 3^{ème} : les élèves apprendront progressivement tout au long de leur scolarité à être de plus en plus responsables et autonomes et à prendre des initiatives. Les établissements doivent cependant développer des situations où des jeunes d'âge différent et où jeunes et adultes ont l'occasion de travailler, de produire, de pratiquer des activités culturelles et sportives ensemble. Favoriser le mélange des âges est aussi un objectif important de toute politique éducative.

¹ Bernard Roudet « Les jeunes, les valeurs de la démocratie et l'école », in Valérie Becquet et Chantal de Linares (dir.), *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, L'Harmattan, 2005.

Les fondements de l'autorité à l'école

Les fondements traditionnels de l'autorité ont été remis en cause au sein des sociétés démocratiques dans tous les domaines du corps social et des institutions, de la famille à l'école, de l'entreprise à la vie politique. Le problème de fond que posent les sociétés démocratiques est celui de l'organisation des relations d'autorité entre des êtres humains libres et égaux en droits. Comme dans les autres institutions, l'école impose une stricte égalité, en tant que personnes, entre les adultes et les élèves dont ils ont la charge. Si leur relation est désormais fondée sur le respect de la dignité de l'autre, de l'égale dignité de tous les êtres humains, comment peut-on fonder alors l'autorité des adultes ? Dans l'établissement scolaire, l'autorité des adultes sur les enfants procède de la connaissance que les adultes ont du monde et de son héritage culturel, des valeurs et de la loi, tant juridique que morale, qu'il leur revient de transmettre aux enfants et aux jeunes. La loi juridique et morale que l'école doit transmettre ne peut se fonder que sur les droits et les devoirs universels de l'homme. C'est en s'appuyant sur cette connaissance et sur leur professionnalité en ce domaine que les adultes feront autorité et feront comprendre aux enfants les limites dans lesquelles ceux-ci peuvent exercer les droits qui leur sont reconnus, notamment la liberté d'expression.

La culture scolaire est le premier et principal support de la transmission de l'héritage culturel et assure en grande partie la formation du citoyen dans la société démocratique. Cependant, sa légitimité traditionnelle a été également remise en cause en même temps que s'effaçaient les arguments d'autorité. Les fondements de la culture scolaire et de son autorité ont été ébranlés par le développement et la concurrence de la « culture de masse » et de la « culture adolescente » qui ont accru la fracture avec la culture transmise par l'école et entraîné un repli sur le groupe des pairs au détriment des relations intergénérationnelles. Ce repli est particulièrement sensible à l'école avec l'augmentation des phénomènes de stigmatisation à l'égard de tous ceux qui ne se conforment pas aux comportements de la majorité.¹

Le numérique bouleverse les relations en créant des relations quasi-permanentes entre des « groupes d'amis » : toutes les études montrent que les réseaux sociaux concernent massivement les jeunes.

L'école doit incarner la sphère publique mais elle est de plus en plus perméable à la sphère privée avec l'introduction de la culture extrascolaire et le développement des nouvelles technologies. Le retour à l'autorité traditionnelle est illusoire et incompatible avec l'évolution des sociétés démocratiques. L'autorité et la légitimité de la culture scolaire ne peuvent se fonder que sur l'intérêt et le sens, à l'écart tout autant des arguments d'autorité que du divertissement consumériste.

Cet objectif ne peut être atteint que dans le cadre d'une approche commune et concertée, d'une coopération étroite et régulière, d'interventions coordonnées et collectives des personnels pédagogiques et d'éducation réunis autour d'un projet d'établissement global.

¹ C'est ce que prédisait déjà Hannah Arendt dans la « Crise de l'éducation » : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité [...] Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile et souvent par un mélange des deux ».

OBSERVER ET EVALUER LA POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

Le groupe EVS de l'inspection générale propose un cadre d'observation qui permette à chaque établissement, en fonction de son contexte propre, de hiérarchiser les différents champs d'intervention des actions éducatives ainsi que les objectifs à atteindre et de construire ses propres outils d'autoévaluation. L'inspection générale a préféré écarter une présentation sous forme de grille dont le risque est d'augmenter les effets de juxtaposition et d'empilement qui font perdre toute cohérence au projet d'ensemble. Il suffirait alors de cocher les cases correspondant à chaque item pour considérer que les objectifs sont atteints.

Ce protocole offre une structuration aux différentes activités mais ne constitue pas un parcours obligé que tous les élèves devraient suivre. Les élèves doivent demeurer libres de construire leur personnalité et leurs opinions et de développer leur esprit critique dans le respect des droits et devoirs universels, à l'écart d'une pensée formatée, des leçons de morale et de l'hygiénisme.

Trois champs d'apprentissage et d'action prioritaire doivent inspirer et irriguer chacun des domaines de la politique éducative. La première priorité est celle de l'apprentissage des règles de civilité. Ces règles générales et ordinaires concernent non seulement les élèves mais l'ensemble des personnels de l'établissement. Ceux-ci doivent donner l'exemple dans le cadre des relations qu'ils entretiennent entre eux et avec les élèves. Le respect par tous les membres de la communauté éducative des règles les plus simples de civilité (accueillir au quotidien, accueillir les nouveaux, se présenter, se saluer, dire bonjour, etc.) est la condition d'un climat apaisé et studieux, propice aux apprentissages disciplinaires.

La deuxième priorité est celle de l'apprentissage des règles de droit dans le cadre du règlement intérieur. L'élaboration et l'actualisation annuelle du règlement intérieur, auxquelles les élèves doivent être associés, constituent un moment important pour la formation du citoyen. C'est aussi grâce à la compréhension et à l'assimilation du règlement intérieur que les élèves apprennent, lorsqu'ils transgressent une règle établie, la signification de la sanction qui doit s'appliquer dans le respect des principes généraux du droit, de légalité, de contradiction, de proportionnalité et d'individualisation.

La troisième priorité est de responsabiliser les élèves dans les activités éducatives en les associant réellement à la vie d'établissement, en étant à leur écoute, en donnant un contenu concret et dynamique au fonctionnement des instances de participation, mais aussi et surtout en proposant des actions et des situations qui encouragent et favorisent les initiatives.

L'inspection générale tient à souligner une nouvelle fois que ce protocole d'observation a comme principal objectif d'aider les établissements, dans le cadre de leur autonomie, à définir et à auto-évaluer leur politique éducative.

PROTOCOLE D'ÉLABORATION ET D'OBSERVATION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

1. L'EPLE, LIEU D'APPRENTISSAGE DU « VIVRE ENSEMBLE »

1.1. Respecter les règles de la civilité et du droit

1.1.1. L'accueil des élèves, des parents et des personnels

L'équipe de direction veille à l'organisation de l'accueil des nouveaux élèves, de leurs parents et des personnels de l'établissement :

- journée d'accueil des familles et des futurs élèves, dispositif d'inscription ;
- accueil individuel des familles qui en font la demande ;
- accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, des élèves handicapés ;
- implication des personnels enseignants et d'éducation dans l'accueil ; formation des personnels à l'accueil ;
- mise en œuvre d'une procédure d'accueil formalisée et connue de tous ;
- espace d'accueil dédié aux familles et aux élèves ;
- accueil individuel et collectif des personnels de l'établissement (enseignants, personnels d'éducation, personnels administratifs et de service, remplaçants, stagiaires).

L'équipe de direction et les personnels enseignants et d'éducation mettent en œuvre un protocole d'accueil des élèves qui reviennent en classe après une période d'absence :

- retour d'élèves absents pour raisons de santé ;
- retour en classe après une période d'exclusion (rôle de la commission éducative) ; retour après le passage en dispositif relais ; retour en classe après une période d'alternance ;
- organisation de la continuité des apprentissages pendant la période d'absence.

L'équipe de direction favorise et développe les relations avec les parents :

- information et communication en direction des familles ;
- fréquence des rencontres organisées par l'établissement et des rencontres avec l'équipe de direction ;
- modalités et fréquence des contacts et des rencontres avec les professeurs principaux, les CPE, les COP ; participation des CPE aux réunions parents/professeurs ;
- participation des parents aux instances : taux de participation aux élections, aux réunions, etc. ;
- participation des parents aux voyages et sorties.

1.1.2. Les règles de la vie collective

Les personnels et les élèves de l'établissement respectent les règles de la vie collective et de la civilité et, par l'exemple qu'ils donnent, les personnels concourent à l'apprentissage de ces règles par les élèves :

- respect des règles élémentaires et ordinaires de la civilité : se présenter, se saluer, dire bonjour, être ponctuel, porter une tenue adéquate aux activités d'un établissement scolaire, respecter les délais de remise et de rendu des devoirs et des évaluations, etc.
- instauration d'une charte des règles de la vie collective dans l'établissement : cette charte, établie avec les représentants des élèves, est connue de tous.

L'équipe de direction veille à l'application et à la cohérence des punitions et des sanctions en cas de manquement aux règles de la vie collective et de la civilité.

1.1.3. Le règlement intérieur

Le règlement intérieur « définit les droits et devoirs de chacun des membres de la communauté éducative » (article R.421-5 du Code de l'éducation). Le chef d'établissement « assure l'application du règlement intérieur » (article R.421-10). Le règlement intérieur doit être conforme aux principes généraux du droit et constitue le cadre d'apprentissage privilégié des règles de droit par les élèves. Les membres de la communauté éducative sont informés des dispositions du règlement intérieur ainsi que de ses modifications.

Les élèves, par l'intermédiaire de leurs représentants (délégués, CVL), sont associés à l'élaboration et à la réécriture régulière du règlement intérieur.

L'équipe de direction et les équipes pédagogiques et éducatives doivent veiller, selon les modalités les mieux adaptées, à la diffusion du règlement intérieur ainsi qu'à sa compréhension et son appropriation par les élèves.

Les CPE et l'équipe éducative établissent un tableau de bord de la vie scolaire :

- climat de l'établissement et éléments positifs du comportement des élèves : pourcentage d'élèves assurant correctement leur « métier d'élèves » ;
- analyse et bilan de la note de vie scolaire au collège: procédure d'attribution et éléments constitutifs de cette note ;
- nombre de retards, d'absences, d'exclusions de cours, d'incivilités.

Les sanctions fixées par la réglementation ainsi que les punitions sont inscrites au règlement intérieur.

L'équipe éducative assure la gestion et le suivi des manquements au règlement intérieur dont le conseil pédagogique est tenu informé par le CPE :

- manquements graves aux obligations des élèves, atteintes aux biens et aux personnes, actes de violence ;
- activités relatives à la prévention de la violence et à la sécurisation des élèves et de l'établissement ;
- fréquence et motifs des exclusions de cours : mise en œuvre concertée entre les professeurs et les personnels d'éducation d'un dispositif d'accueil pour les exclus de cours ;
- suivi régulier des absences des élèves et du taux d'absentéisme dans l'établissement : rationalisation du signalement des absences par les professeurs et les personnels d'éducation ; mise en œuvre de dispositifs associant les équipes pédagogiques et éducatives pour y remédier.

Une réflexion collective doit être conduite au sein de l'équipe pédagogique et éducative afin d'adopter une position commune et cohérente sur la signification et la portée éducative des punitions et des sanctions.

1.2. La politique éducative au cœur du fonctionnement de l'EPLE

1.2.1. Le fonctionnement des instances, moyen d'action et de mise en pratique de la politique éducative

Les différentes instances de l'EPLE (CA, conseil pédagogique, conseils de classe, CESC, CVL, conseil de discipline, etc.) concourent, chacune dans le cadre de ses missions, à l'élaboration et à la mise en œuvre des objectifs de la politique éducative de l'établissement.

Le conseil d'administration fixe « les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements » ainsi que « les règles d'organisation de l'établissement ».

Le conseil pédagogique, instance dédiée à la concertation entre les personnels, notamment entre les professeurs et les CPE, veille à la cohérence de l'articulation entre la politique pédagogique et la politique éducative de l'établissement.

Les instances doivent être de véritables lieux de débats, de travail collectif, de prises de décisions contribuant au pilotage global de l'EPLE :

- implication des personnels dans les instances ;
- implication des élèves dans les instances où ils sont représentés ;
- impact mesurable sur la communauté éducative.

Les délégués, dans les instances auxquelles ils participent, doivent être réellement associés aux débats et l'ensemble des élèves doit être informé des décisions prises :

- formations des délégués à leur mission et à leur rôle dans l'instance à laquelle ils participent ; ces formations doivent associer, dans la mesure du possible, les professeurs et les personnels d'éducation ;
- préparation des réunions des instances, selon leurs missions respectives, avec l'équipe de direction, les CPE, les professeurs principaux, etc. ;
- prise en compte de la parole des élèves et de leurs délégués ;
- informations et comptes rendus des réunions.

1.2.2. L'organisation de l'espace et du temps comme composantes de la politique éducative

L'organisation de l'espace dans l'EPLE est un facteur important de la sérénité du climat de l'établissement et du comportement des élèves.

L'équipe de direction veille, avec le concours des personnels, à l'accessibilité, aux aménagements et à la maintenance des locaux :

- planning de maintenance ;
- signalétique des locaux et organisation des déplacements des élèves ;
- conditions matérielles, entretien et propreté des locaux ;
- organisation de la demi-pension.

L'internat doit faire l'objet d'un projet pédagogique et éducatif particulier : accueil, salles de travail, d'études, de lecture, de loisirs, activités socioculturelles.

L'organisation des espaces pédagogiques favorise la combinaison des missions pédagogiques et éducatives :

- aménagement des salles de classe ;
- aménagement du CDI (*Learning centre*) : accès et heures d'ouverture du CDI, coin lecture, accès à l'utilisation des TICE, responsabilité et autonomie des élèves dans le CDI ;
- aménagement des salles de travail et d'études : conditions d'accès, espaces numériques de travail (ENT), responsabilité et autonomie des élèves.

Les objectifs éducatifs des espaces de détente doivent être définis et les élèves informés de leurs responsabilités et de l'exercice de leur autonomie dans l'organisation et la gestion de ces espaces :

- le foyer socio-éducatif, la maison des lycéens ;
- la cafétéria ;
- le bureau des lycéens.

L'équipe de direction, avec le concours de l'ensemble des personnels de l'EPLE, veille à la sécurité des différents espaces scolaires :

- entrées et sorties des élèves, circulation des élèves ;
- respect des locaux ;
- plan d'évacuation, consignes et exercices de sécurité ;
- dispositifs de prévention et de lutte contre les intrusions, etc.

L'organisation du temps au sein de l'EPLE, facteur également déterminant du climat de l'établissement, constitue un enjeu important pour la réalisation des objectifs de la politique éducative.

L'équipe de direction veille à l'aménagement d'emplois du temps raisonnés et cohérents :

- répartition des heures de cours par discipline ;
- occupation des élèves pendant les heures hors cours de l'emploi du temps ;
- remplacement des professeurs absents ;
- gestion prévisionnelle des évaluations, des devoirs, des sorties ;
- respect de la pause méridienne, organisation d'activités socioculturelles pendant cette pause ;
- amplitude d'ouverture du CDI ;
- organisation de l'heure de vie de classe: prise en charge par un ou plusieurs professeurs, co-interventions, interventions du CPE ou d'autres intervenants ; heure de vie de classe co-animée par les délégués et conçue comme moment privilégié de l'exercice de leur mission.

2. L'EPLE, LIEU D'APPRENTISSAGE DE LA RESPONSABILITE ET DE L'AUTONOMIE POUR SOI-MEME ET POUR LES AUTRES

2.1. Pour soi-même

Le principal objectif de la politique éducative est de former des élèves de plus en plus responsables, progressivement capables de juger par eux-mêmes en respectant les droits de chacun et d'être pleinement à même d'exercer leur citoyenneté, ainsi que des élèves de plus en plus autonomes dans leur travail, travail en classe ou personnel, en sachant l'organiser, le planifier et l'anticiper, et capables de rechercher et de sélectionner les informations qui leur sont utiles.

2.1.1. La construction progressive du projet d'orientation

L'éducation à l'orientation se fonde sur la mise en œuvre effective du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF). Le conseil pédagogique est sollicité pour la définition d'une programmation pluriannuelle des activités du PDMF.

L'équipe pédagogique, l'équipe éducative et les COP concourent à l'émergence du projet d'orientation de chaque élève et l'accompagnent dans sa réalisation :

- organisation des relations entre les personnels : professeurs principaux, CPE, professeurs documentalistes, COP, etc. ; information réciproque des personnels ;

formation des personnels au sein de l'établissement, avec le concours des COP, sur les métiers, l'offre et les parcours de formation, l'insertion professionnelle ; réflexion au sein de l'établissement et dans le cadre des bassins afin de mutualiser les pratiques en matière d'orientation ;

- mise en œuvre d'un tableau de bord sur le suivi des élèves, sur leur devenir, sur les décisions d'affectation, sur l'évolution du nombre d'abandons (suivi de cohorte) déclarés ou implicites :
 - approche transdisciplinaire du suivi ;
 - qualité et volume des stages en milieu professionnel ;
 - suivi des PPRE, du tutorat, de l'accompagnement personnalisé : nombre d'élèves concernés, implication des services de vie scolaire, impact sur le cursus scolaire ;
 - entretiens programmés avec les élèves : fréquence et modalité de rencontres avec le COP et le professeur principal ;
 - nombre de sorties précoces et des ruptures scolaires ;
 - reprise de contact avec les élèves perdus de vue et les décrocheurs ;
- liaisons et rencontres entre collégiens et lycéens, lycéens et étudiants ; accueil des collégiens au lycée et des lycéens dans les établissements d'enseignement supérieur ; organisation de rencontres et de séances d'information réciproques ; implication des élèves dans les journées portes ouvertes, les forums des métiers, les carrefours des carrières et contribution de ces derniers dans leur organisation ;
- organisation des rencontres des équipes pédagogiques et éducatives et des COP avec les parents d'élèves.

2.1.2. Education à la santé et prévention des conduites à risques

Tout au long de leur scolarité, les élèves apprennent à connaître l'organisation, le fonctionnement et les possibilités du corps humain. Ils apprennent progressivement à être responsables d'eux-mêmes, de leurs mouvements et de leur santé et à prendre en charge leur sécurité. L'ensemble des personnels de l'établissement concourt à l'éducation à la santé et à la prévention des conduites à risques :

- Conditions de repérage et de prise en charge des élèves en situation de mal-être :
 - cas suivis par le CPE et les personnels d'éducation, par les professeurs principaux et les autres professeurs, par l'infirmerie, par les assistants de service social: information réciproque et fréquence des réunions ; collaboration avec les différents personnels concernés (personnels sociaux et de santé) ; composition et rôle de la cellule de veille,
 - rôle rempli par les élèves eux-mêmes, en particulier par les délégués, dans les repérages et signalements,
 - nombre de cas suivis et de signalements,
 - dispositif de prise en charge des élèves,
 - information, concertation et mise en œuvre quant à la répartition des fonds sociaux ;
- Education à la santé par une programmation et une progressivité des actions :
 - programme du CESC : programmation pluriannuelle des actions et budget des actions programmées,
 - indicateur de comportements : tabac, alcool, addictions diverses ;

- Education du corps et évaluation de la prise de risques :
 - implication des élèves dans les activités sportives : nombre d'élèves inscrits à l'UNSS, capacité de s'engager dans une préparation et un entraînement physique adapté à son potentiel et aux objectifs poursuivis ; évaluation du danger d'une situation et de la prise de risque ; savoir nager en sécurité,
 - activités relatives à la sécurité routière et aux gestes de premiers secours : obtention de l'Attestation scolaire de sécurité routière et de l'Attestation de formation aux premiers secours.

2.2. Pour soi-même et les autres

Chaque élève apprend à découvrir, à connaître et à respecter l'autre, à le considérer comme son semblable (valeur de fraternité) tout en respectant la diversité des choix et des options personnelles de chacun. Les élèves apprennent à respecter les principes universels des droits de l'homme, les règles de droit et les usages sociaux (compétences 6 et 7 du socle commun, ECJS). Ils apprennent aussi à s'entraider. Les EPLE doivent créer, mettre en œuvre et favoriser les situations et les conditions où les élèves peuvent prendre des initiatives et exercer leur autonomie.

2.2.1. La représentation des élèves et la liberté d'expression

Les élèves sont sensibilisés et informés sur le rôle de leurs délégués (délégués de classe, au CA, au CVL, à l'internat, etc.) :

- sensibilisation à l'engagement au sein de l'établissement par les professeurs principaux, les professeurs et les professeurs documentalistes, les CPE; respect des procédures d'élection des délégués (professions de foi, scrutin, etc.) ;
- formation et accompagnement des délégués : participation effective des professeurs et des personnels d'éducation au sein de l'établissement ; suivi et impact des formations organisées à l'extérieur de l'établissement ; prise en compte du double statut des délégués (élèves et délégués) et de leur triple appartenance (groupe classe, conseil de classe, conseil des délégués) ;
- participation effective des professeurs et des personnels d'éducation à l'animation des différentes instances ;
- prise en compte de la parole des délégués dans les différentes instances ; diffusion des comptes-rendus ; prise en compte des propositions formulées ;
- place de la parole et de l'expression des élèves dans la vie de l'établissement : panneaux d'information, domaine du site Web mis à disposition, salle de réunion, journaux, blog, Web-radio et Web-TV ;
- organisation, contenus, modalités et intervenants des heures de vie classe ;
- actions conduites en matière de vie sociale et civique : tolérance, refus des discriminations, égalité entre filles et garçons.

2.2.2. L'éducation aux techniques de l'information et de la communication

Le parcours de formation à la culture de l'information et de la communication, dans toutes les disciplines, ainsi que la politique documentaire de l'établissement sont élaborés et coordonnés

au sein du conseil pédagogique : maîtrise de ces techniques (B2i), usage critique et responsable des outils d'information et communication.

Les élèves, notamment par l'intermédiaire de leurs délégués, sont associés à l'élaboration d'une charte d'usage des TICE :

- organisation de l'accès des élèves aux TICE pendant et hors des cours ;
- aménagement des espaces d'études et de vie collective avec accès aux TICE ;
- mise en place et utilisation des espaces numériques de travail (ENT) ;
- production médiatique des élèves (journal, blog, Web-radio, Web-TV) ;
- respect des règles d'usage concernant la protection de la propriété intellectuelle, des droits et des libertés des citoyens, de la vie privée ; respect des limites fixées à la liberté d'expression ;
- sanctions encourues en cas de transgression de ces règles.

Le professeur documentaliste, dans le cadre de sa mission pédagogique et éducative, contribue à la formation de tous les élèves à la culture et à la maîtrise de l'information et au développement de leur esprit critique dans l'utilisation des TICE. Il met en œuvre la politique documentaire de l'EPL :

- participation régulière des professeurs documentalistes au conseil pédagogique ;
- relations et concertations des professeurs documentalistes avec les autres professeurs et les personnels d'éducation ;
- suivi des actions conduites par les professeurs documentalistes ;
- part du budget consacré aux TICE et aux équipements et collections du CDI.

L'EPL développe les partenariats avec les médias locaux, régionaux et nationaux.

2.2.3. Des comportements responsables pour un développement durable

Les élèves apprennent à se comporter de manière responsable dans leur environnement immédiat :

- dans la classe : rangement, respect de l'entretien et de la propreté ;
- hors de la classe : salles d'études, CDI, espaces verts ;
- pendant la restauration : respect des lieux, éducation nutritionnelle ;
- à l'internat : apprentissage et respect de la vie collective ;
- dans l'établissement : organisation du tri sélectif, de collectes en vue du recyclage, utilisation raisonnée du papier (photocopies, impression de textes à partir des ordinateurs).

L'équipe de direction et l'ensemble du personnel veillent, en y associant les élèves, à l'inscription de l'établissement dans une politique de développement durable :

- mise en œuvre de « l'agenda 21 » ;
- projet d'établissement et politique d'équipement.

2.2.4. L'accès à la culture et l'ouverture internationale

L'EPL met en œuvre des actions qui favorisent l'accès à la culture de tous les élèves et l'ouverture internationale. Pour favoriser la fréquentation des lieux de culture, l'EPL met en place des partenariats avec une ou plusieurs structures de proximité et veille à informer les élèves de l'actualité culturelle. Par ailleurs, il favorise les situations de communication avec les étrangers : il facilite et encourage la lecture des journaux et l'accès aux médias audiovisuels étrangers ainsi que la présentation de films en version originale. Il soutient les

appariements et les jumelages avec des établissements étrangers, les échanges d'élèves et les séjours à l'étranger. Le rayonnement de l'EPLÉ dépend beaucoup de la diversité des activités proposées dans ces domaines :

- classes thématiques : enseignements artistiques, choix des options, classes à horaires aménagés, ateliers artistiques, classes à PAC, etc. ;
- nombre d'actions organisées autour du livre et de la lecture, de la culture artistique et scientifique ;
- nombre de sorties culturelles organisées pour les élèves, nombre et typologie des élèves bénéficiaires ;
- opérations collège, lycée « au cinéma, au théâtre, à l'opéra, au concert » ;
- activités des clubs : club théâtre, ciné-club, etc. ;
- nombre, objectifs et évaluation des séjours à l'étranger ;
- nombre d'échanges d'élèves avec des établissements étrangers ;
- nombre et prise en compte des propositions et des initiatives des élèves dans les domaines culturels : manifestations culturelles au sein de l'établissement, groupes musicaux, concerts, représentations théâtrales, invitation de personnalités du monde de la culture, conférences, etc.

Au lycée, le « référent culture » (professeur volontaire ou CPE) est chargé d'animer la vie culturelle au sein de l'établissement et de nouer des partenariats avec les structures culturelles. Il veille au développement et à la mise en œuvre de projets culturels en lien avec le conseil pédagogique et le conseil des délégués de la vie lycéenne :

- nombre de réunions avec les professeurs et les personnels d'éducation ;
- nombre de contacts avec les structures culturelles ;
- prise en compte des propositions formulées par le CVL ;
- rapport d'activité sur les actions réalisées ;
- contribution active des élèves à l'organisation de ces partenariats.

Annexe 6.
Entretien avec Mme N, professeur d'histoire au collège de J.M.

Mme N : *Qu'est ce que tu veux savoir ?*

Alors, j'enregistre l'entretien. On a 15 minutes ?

Mme N : *Oui, oui, pas de problème.*

Je fais un mémoire sur la vie démocratique dans l'établissement.

Mme N : *D'accord.*

Et je fais un lien avec la façon dont la parole de l'élève se construit dans l'espace scolaire. Et donc, j'ai déjà eu un entretien avec Mme C. Et je fais les entretiens avec les enseignants. Beaucoup.

Mme N : *Oui.*

Pour voir comment dans l'espace de la classe, cela se construit.

Mme N : *D'accord.*

Parce que selon moi, cela a un impact sur la façon dont cela se construit dans des lieux comme le foyer, le CVC et la cours de récréation.

Mme N : *D'accord.*

Et donc, je voulais savoir, vous, en tant qu'enseignante, vous mettiez en place des moments de débat en classe et comment vous le faites ?

Mme N : *Alors déjà, c'est simple. Quand il s'agit de fixer la date d'un contrôle, c'est eux qui la déterminent. Je leur dis, voilà, il faut que l'on fasse un contrôle. Quelles sont vos propositions, et on vote.*

D'accord.

Mme N : *Donc, la classe établit, et ils se rendent compte que c'est la majorité qui l'emporte. Donc, et voilà, pour une raison impérieuse, je suis obligée parfois de poser ou d'imposer. Enfin, d'une façon générale, c'est eux qui déterminent, de la sixième à la troisième, la date à laquelle ils vont faire leur contrôle.*

Et, au niveau de l'EMC ?

Mme N : *Alors, au niveau de l'EMC, les débats, c'est surtout en troisième. Donc, dans le cadre de l'action sur valeurs et symboles des devises de la république, donc, on fait un débat, par exemple sur, on travaille sur les valeurs, on détermine quelles sont les valeurs de la république française, comprises dans la devise, on travaille ensuite sur la constitution et ensuite, je te le disais, le débat, c'est ensuite sur: est-ce-que l'on est dans un pays de liberté ? Oui...Non, et ils se placent dans la classe en fonction de leur avis au départ. D'accord.*

D'accord.

Mme N :*Donc à droite, face à moi, ceux qui estiment que oui au niveau des libertés globalement. A gauche, ceux qui ne sont pas d'accords, et au milieu, les élèves qui se positionnent en ne donnant pas d'avis.*

D'accord.

Mme N :*Et ensuite ils débattent entre eux.*

Ah donc, voilà, c'est cela que je voulais savoir. Donc, vous animez, et vous vous retirez

Mme N :*Ben je peux pas complètement me retirer parce que...euh...Tout d'abord, ils vont s'adresser à moi. J'essaie de faire en sorte qu'ils s'adressent entre eux. Mais, moi je suis plus l'arbitre ou celui qui va relancer ou donner la parole...*

D'accord.

Mme N :*De façon à ce que...voilà*

Ok. Est-ce-que vous envisageriez mettre en place dans votre pratique pédagogique, ce qu'on appelle le conseil de vie de classe ? Vous savez c'est quoi ?

Mme N :*Non.*

Alors, c'est un conseil qui..euh..fait en sorte que ce sont les élèves qui décident de la façon dont les élèves veulent vivre le temps de classe, comme les règlements...

Mme N :*Ok*

donc les décisions seraient partagées entre l'enseignant et les élèves.

Mme N :*Cela veut dire que selon les profs, le règlement n'est pas le même ?*

Cela veut dire que, dans l'espace de la classe, les élèves ont leur mot à dire sur la façon dont ils veulent vivre le temps de cours.

Mme N :*Alors, comment ils veulent vivre le temps de cours ?*

Si, par exemple, il y a des problèmes de bavardage entre les élèves, les enseignants, pour éviter les bavardages, demandent aux élèves ce qu'on devrait mettre en place.

Mme N :*D'accord. Mais, ce qui me perturbe toujours, c'est, je veux bien..moi j'enseigne la démocratie, donc pas de problème. Après le souci, c'est que celui qui pose les limites, c'est l'enseignant. Et, j'apprécie moins quand un élève dit à l'autre : Ah, tais-toi...Je veux dire c'est mon job, c'est mon boulot quoi !*

Après, pourquoi pas ! Ils peuvent avoir des idées qui peuvent être intéressantes.

Donc vous seriez plutôt favorable.

Mme N :*Oui ! Après faut pas tomber dans la démagogie quoi ! A un moment donné, ils ont aussi besoin...On est dans un établissement où les élèves n'ont pas de limites, pas de cadres, et ils ont besoin, en tout cas que ce soit nous qui fixions les limites. On est toujours dans l'auto-gestion, donc pourquoi pas mais bon..*

Et le fait que les élèves n'ont pas de cadre. Cela vient d'où ? D'après vous ?

Mme N : Pour moi, c'est à la maison...Je veux dire, il y a beaucoup d'élèves qui sont dans la toute-puissance, on leur cède tout ou alors, c'est l'inverse, ils sont complètement autonomes, ils font tout tout seul. Il y a des parents qui ne se lèvent pas le matin...Donc, un moment donné on est là pour leur rappeler qu'on fixe le cadre, qu'on fixe les règles

Et, à ce moment là, est-ce que vous estimez que la société actuelle accorderait trop de libertés aux élèves, aux enfants, aux adolescents et que l'école aurait du mal à mettre en place un cadre éducatif.

Mme N : Moi je pense, effectivement, qu'il y a une césure énorme entre ce qu'ils vivent chez eux et ce qu'ils vivent à l'école parce que du coup, je pense que, pour certains d'entre eux, en effet, le collège, c'est un carcan avec des règles qui ne comprennent pas...peut-être...un décalage plus important.

D'accord. Bon maintenant une question un peu plus délicate mais, pouvez-vous distinguer quand un élève dit vraiment ce qu'il pense et un élève qui dit juste quelque chose pour se conformer à l'enseignant par exemple.

Mme N : Oui, moi je, justement, le fait qu'ils doivent se déplacer physiquement oblige à prendre position et moi je leur explique bien, bon maintenant, ça fait quelques années que j'en fais. J'ai différentes physionomies selon les classes, selon les années, et ce n'est pas toujours se conformer aux attentes de l'enseignant mais plus se conformer à l'image qu'ils ont les uns des autres, entre eux. Je pense que, ils comprennent que je n'ai pas la bonne réponse, j'ai une opinion, mais je ne la donne pas et que chacun est totalement libre de donner son avis. Mais, je pense sincèrement que certains expriment vraiment ce qu'ils pensent et cela ne semble pas leur poser souci. Et ils aiment ça.

Donc il y a une parole qui exprime vraiment ce qu'ils pensent, une parole qui dépend des pairs et alors d'après vous, comment est-ce qu'on pourrait briser ce, cette conformité entre les pairs ?

Mme N : Oui, mais là c'est l'adolescence hein ?

Oui, bien sûr.

Mme N : Je pense que, quand on est ado...

On a besoin de la reconnaissance de l'autre, oui.

Mme N : Cela dit, franchement, ils vont discuter assez librement et il y en a qui sont peu nombreux euh, face à d'autres qui sont plus nombreux. Et ce n'est pas nécessairement ce qui sont plus nombreux qui s'expriment le plus parfois. Là où certains pourraient se conformer, c'est ceux qui un peu se mettent dans un camp sans...Vous voyez, ce qui importe pour moi, c'est l'argumentation. Qu'un élève se mette dans un groupe ou un autre, ça m'est égal. Celui qui se met au milieu et qui n'a pas d'avis, cela s'entend aussi. Et durant le débat, ça discute et il y en a qui changent de camp. Donc, voilà, c'est la particularité. Après, il y a des choses qui s'y prêtent plus. Mais, tout ce qui est de la notion de liberté, d'égalité, c'est relativement simple.

Et, dans vos cours, est-ce que vous valorisez un peu ce que fait le CVC ou le foyer ?

Mme N : Oui, bon, c'est quelque chose d'assez nouveau mais, quand j'ai des élèves du CVC, ça m'arrive de demander de quoi ils discutent...

Et vous parlez un petit peu de la médiation par les pairs ?

Mme N : Alors, c'est arrivé si, pour une classe, quand le débat se fait entre deux élèves...

Et quand vous avez des problèmes de discipline en classe, est-ce que vous prenez le temps de, comment dire, gérer le conflit ou orienter rapidement l'élève vers le CPE ou la vie scolaire ?

Mme N : J'exclus assez peu. Je le fais vraiment quand je n'ai plus envie de discuter, mais si je le fais, c'est quand on me manque de respect, quand je ressens une certaine insolence et pour couper court, j'exclus. Mais, sinon, on peut discuter quand il n'y a pas d'attaque personnelle.

Dans votre classe, comment allez-vous valoriser le délégué de classe ?

Mme N : Alors, c'est vrai que c'est un peu compliqué. Alors le délégué, c'est celui qui emmène l'élève au bureau, donc c'est pas toujours valorisant. Alors oui, parfois, c'est eux qui transmettent un message. Alors, en troisième, c'est eux qui font le compte-rendu à leur camarade. C'est eux qui font le compte-rendu de ce qui a été dit en conseil de classe.

Et le délégué de classe, il pourrait animer des débats ?

Mme N : Il pourrait techniquement...pourquoi pas...c'est pas une mauvaise idée. Mais ça dépend surtout de la personnalité de chacun mais oui c'est à creuser.

Alors, pour les évaluations. Alors, de façon générale, comment comprenez vous le mot évaluation ?

Mme N : Alors, d'abord, il faut déterminer si les compétences sur lesquelles on a travaillé sont acquises ou pas. Donc, moi, j'essaie, ben, je donne toujours une fiche d'objectif au début de chaque cours et ce que j'attends d'eux à la fin. Donc, ça commence, au début de chaque chapitre, par, 'après cette leçon, je saurais ça, je saurais faire ça...' et donc, l'évaluation c'est, est-ce qu'ils savent ce à quoi je voulais les amener quoi.

Et une évaluation, pour vous, elle est nécessairement notée ?

Mme N : Là, on est en compétences, donc, non. Mais, paradoxalement, les élèves sont en attente de notes. Alors, les quatrième et troisième, ils ont du mal à se passer d'une note. Alors, les couleurs, ça les perturbe. Et puis là, j'ai du mettre une note. Et en fait, aux réunions parents-profs, ils ont besoin de se situer par rapport aux autres et ils ont besoin de se comparer, c'est comme ça. Ils ont l'impression que les petites boules de couleurs, ça parle pas et ils ont toujours l'impression que le truc qui importe c'est le petit rouge à côté de la grande majorité verte, donc une petite chose

Et ils ne vont pas voir tout le vert qui est à côté.

Mme N : C'est ça. Et pour moi, c'est quand même un échec pour moi...Alors, est-ce qu'il faut pas mettre du tout de rouge mais ils ne voient que ça.

Et vous seriez plutôt favorable à la note ?

Mme N : Pour moi, la note, c'est pas une sanction. Moi, je pense qu'on nous a enlevé la note parce que, en effet, pour certains enseignants, la note, c'est pris comme une sanction. Du moment, pour

moi, que la note soit clairement expliquée et que sur le bulletin, l'appréciation qu'on va donner, il n'y a pas de mépris et qu'on met l'accent sur ce qui est à améliorer, voilà...Après, dans ma matière, c'est peut-être plus difficile en maths, j'ai certains moyens en vue de valoriser les élèves. Je veux dire, j'ai jamais mis des 1, des 2, des 3.

D'accord, et, est-ce qu'en tant qu'enseignant, vous sentez encore la pression du programme ?

Mme N : Ah oui, surtout en troisième....à cause du brevet.

Oui, vous ressentez alors que le programme entre en concurrence avec la construction de la personnalité ?

Mme N : Forcément oui. Forcément. Regarde, tu veux mettre en place des débats. Ça prend nécessairement du temps. Et tu cours après le temps. Et bon, il-y-a des moments, il-y-a des choses qu'il faut faire et ce, pour leur construction. Alors, en troisième, on nous demande de les former à l'esprit critique mais on les gave comme des oies aussi parce que, il faut boucler le programme. En même temps, c'est normal, peut-être, mais le programme est très très dense. En troisième, la pression est très forte et c'est justement en troisième qu'ils auraient besoin d'autonomie, de construction, de débattre. On veut leur donner des temps de débat mais on ne nous donne le temps de le faire, alors...C'est frustrant

Et, par rapport à la vie démocratique, est-ce que votre discipline participe à des EPI ?

Mme N : Alors, oui, en EPI, on est toujours dans un EPI, 'les femmes dans l'histoire'. Donc, l'objectif est de faire découvrir quelques femmes, au cours de notre chapitre, de mettre en avant quelques femmes et cela a pu modifier le point de vue de certains élèves sur la compréhension de l'égalité. Par rapport à l'an dernier, ou ils étaient en quatrième, mes troisièmes, dans les débats, étaient beaucoup plus mobilisés sur le thème de l'égalité homme-femme. Alors c'est peut-être dû au hasard, mais le débat, bon, était bien avant toutes les histoires et on n'était pas encore dans toute l'actualité..

Et, aussi dans le cadre de l'EMC, est-ce que vous impliquez le CPE ? Est-ce qu'il est facile à impliquer comme acteur ?

Mme N : Ben, c'est pas qu'il est difficile à impliquer mais euh, bon, c'est effectivement moins facile. Mais, par exemple, avec les petits, j'ai voulu expliquer les rôles du CPE dans l'établissement. Donc ils sont allés interviewer le CPE. Bon, voilà.

Alors, par exemple, pourriez-vous inscrire un débat égalité fille-garçon dans un projet CVC ?

Mme N : Ben oui, pourquoi pas.

Et ce seraient quoi les freins selon vous ?

Mme N : Je sais pas. Après le problème, c'est que le CPE est dans son bureau, donc il faut aller le chercher. Moi, par exemple, j'anime le club presse de l'établissement. Les élèves avaient majoritairement voulu parler du harcèlement. Naturellement, ils ont interviewé le CPE. Cela me semblait logique. C'était évident.

Dans les conseils de classe, avez-vous l'impression que les délégués peuvent s'exprimer librement en conseil de classe ? Ou sont-ils plus silencieux devant les adultes ?

Mme N : J'ai l'impression qu'ils sont relativement, ils me paraissent relativement à l'aise. Il y a toujours, c'est la crainte des enseignants, le risque de déballer son linge sale en public, la crainte que les élèves balancent des trucs qui auraient pu être réglés avant, parce que des fois ils ne vont pas oser dire des choses ou balancer des trucs qui ne sont pas...Ben je me souviens d'une fois, ils distribuaient des bons points et des mauvais points aux enseignants dans le conseil de classe. Alors, quand on est dans les bons points, ça va...Mais quand on entre dans les mauvais points, c'est plus compliqué.

Après ils donnent relativement bien leur avis sur leurs camarades.

Après, avez-vous l'impression que la parole de l'élève a un impact sur la vie de l'établissement ou pensez-vous qu'ils se sentent écoutés.

Mme N : Oui, je pense, après, le CVC, ça me semble bien parce que, pour moi, il devrait être plus élargi, je trouve qu'il n'y a pas assez d'élèves dans le CVC. Je pense que, de temps en temps, recueillir les avis par classe, qu'ils devraient être plus impliqués dans l'animation, dans l'organisation d'événements au moment des vacances, au moment de Noël, et pour le coup, souvent ils sont souvent passifs et pas assez actifs.

Oui, moi après j'essaie de regarder ce qui se passe dans les CVC et j'ai l'impression que les adultes établissent les projets et on dit aux élèves, ben venez vous impliquer dans notre projet.

Mme N : Là, je pense qu'ils ont quelques idées quand même. Je sens que leur parole ici est écoutée. Après, on peut pas toujours tout mettre en place. Bon après, il-y-a quelque chose qu'on n'a pas mis en place mais que j'aurais aimé, c'est le tutorat des grands sur les petits, que les troisièmes auraient tutoré les sixième, on les aurait responsabilisés et bon...des fois entre pairs, on peut régler des choses. Voilà, ça c'est quelque chose qui peut être portée par le CPE pour le coup.

Avec les enseignants..

Mme N : Bien sûr, et cela permettrait aux élèves de se responsabiliser un peu. Des fois ils savent des choses...un petit qui va dire....et cela responsabiliserait les grands, c'est à dire ceux qui ont dépassé l'âge bête.

D'accord, si on imagine un jour un collègue où les élèves auraient les mêmes droits que les adultes.

Mme N : Alors là, ça me perturberait quand même. Chacun...bon, je veux pas instaurer une dictature. Quand, par exemple, si les portables doivent être éteints. Si le mien vibre, ben il va vibrer mais voilà et j'apprécie pas qu'un élève me dise...on va vous confisquer votre portable ! Après les élèves, ils ont le droit d'expression dans la mesure où vous me respectez, et que je vous respecte. Il y a des moments, j'ai pas l'impression que j'instaure une dictature...

Alors, je vais encore aller un peu plus loin. Accepteriez vous de travailler dans un établissement où les élèves peuvent remettre en question les pratiques de l'enseignant ?

Mme N : Ah non, faut pas charrier quoi ! Après, tout dépend des pratiques en question.

Par exemple, un enseignant fait un cours et les élèves leur disent : en fait, on comprend pas ce que vous nous dites. Et ce n'est pas méchant.

Mme N : Ah ça....mais, j'oserai dire, si l'enseignant fait correctement son travail, il voit si un élève ne comprend rien. La première qualité d'un enseignant est de savoir se remettre en cause. Moi, l'objectif de l'évaluation, c'est que tout le monde réussisse. Si il y a que du rouge, c'est que je n'ai

pas fait mon travail. L'évaluation elle est aussi pour moi et pas que pour mes élèves. Ça me permet de voir ce qui n'a pas été bien fait.

Voilà, tout dépend comment s'est dit. C'est toujours le même problème, mais l'enseignant, c'est son rôle de faire ce travail.

Bon, je vais encore plus loin. Il existe un lycée, un micro-lycée qui s'appelle le CEPMO. Là-bas, les élèves se tutoient. Là-bas, les enseignants s'adaptent toujours aux élèves, ce qu'ils veulent apprendre, à leur rythme et ils adaptent leur emploi du temps selon le désir des élèves. Et l'enseignant est prêt à remettre tout en question si les élèves contestent sa pratique pédagogique. Il n'y a pas de lieux de vie séparés entre adultes et élèves. Ils vivent avec les élèves, mangent avec les élèves, l'établissement est en auto-gestion, il n'y a pas de CPE, pas de chef d'établissement. Ce sont les enseignants qui gèrent tout, qui font tout, à la fois la vie scolaire, les enseignements et l'internat. Et les élèves participent constamment à la politique de l'établissement, autant que les adultes. Est-ce que vous seriez prêts à travailler dans ce type d'établissement ?

Mme N : Alors je pense qu'en lycée, c'est plus jouable. Bon, le sentiment que j'ai, c'est qu'on situe plutôt dans la sphère des éducateurs pour moi que de l'enseignant.

Parce que l'enseignant n'est pas éducateur ?

Mme N : Si, mais dans le sens où on a aussi les éducateurs qui encadrent les gamins.

Mais, ils passent le bac aussi.

Mme N : Bon, après moi je n'en sais rien. Je ne suis pas dans l'enseignement pur. Je veux dire, je suis adaptable. Le métier a évolué. Mais il y a des limites aussi. En tout cas, sur les petits, ils ont besoin d'un cadre. Je suis pas leur copine.

Et cette méthode pédagogique ne pourrait pas être élargie ?

Mme N : Ben non. Je suis désolé mais, il y a un côté un peu démagogique quoi. Après, je demande qu'à voir. Mais, pour moi, cela ressemble encore à une tentative d'enlever de l'importance au rôle de l'enseignant, à savoir son autorité. Surtout ici, les élèves ils ont besoin d'un cadre. Maintenant, c'est peut-être ici le sens de l'évolution des pratiques pédagogiques et même vous, je crois, le rôle du CPE est aujourd'hui contesté.

...



Glossaire

Autonomie

Au sens faible, l'autonomie renvoie à la capacité de faire seul ce que l'on a d'abord fait avec un autre. Par exemple s'habiller, organiser son travail.

En un sens courant, l'autonomie est la capacité à agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite.

Au sens rigoureux du terme, l'autonomie désigne l'aptitude à élaborer la loi, c'est-à-dire ce qui vaut pour tous, et à s'y soumettre pour agir. Autrement dit, accéder aux enjeux de ses actes, en se demandant quel type de société se profilerait si tout le monde agissait comme nous, et non agir en étant déterminés par ses désirs sensibles immédiats.

L'autonomie ne signifie pas « faire sa loi », mais reconnaître et vouloir ce qui peut effectivement prétendre au statut de « loi », c'est-à-dire ce qui peut être voulu par tous sans contradiction.

Autorité

Désigne la capacité à obtenir l'obéissance sans avoir à recourir ni à la menace, ni à la persuasion.

La relation d'autorité est hiérarchique, donc non égalitaire, sans être pour autant une contrainte. L'autorité est un commandement que celui qui l'accepte reconnaît comme indispensable à son épanouissement. L'autorité ne peut émaner que de celui qu'on reconnaît comme « auctor », l'auteur, celui qui accroît, et donc celui qui soutient et permet de se développer (« augere » : augmenter, faire croître.) La compétence dans l'enseignement sera en ce sens une source de l'autorité du maître.

Citoyenneté

Ce triptyque de notion couvre trois niveaux : les relations interindividuelles (civilité), les relations avec l'ensemble du groupe social (civisme), les relations avec tout homme en tant que membre d'une unité politique et sujet de droit (citoyenneté).

La citoyenneté est la condition juridique et politique du citoyen, c'est-à-dire celle de l'individu partageant les droits et les obligations d'autres individus au sein d'une unité politique. La notion



est à la fois un principe de légitimité politique, puisque le citoyen est « détenteur d'une part de la souveraineté », et une notion juridique. Il y a en effet des conditions juridiques à la citoyenneté et à son exercice, des droits et des obligations.

Civilité

La notion de civilité, proche de la politesse, appartient au champ lexical de la *civilisation* ou de l'*urbanité*. Le centre de gravité de la notion réside dans les qualités de *sociabilité* : renvoyant aux rituels et aux valeurs partagées dans un espace social.

Civisme

La notion de civisme est intermédiaire entre citoyenneté et civilité : entre *vertu personnelle* et *obligation juridique*. Elle désigne « un dévouement particulier à la chose publique », un « sens des devoirs collectifs au sein d'une société donnée » (B. Valade). Ces devoirs s'expriment dans des actions positives, historiquement et socialement déterminées, par exemple le vote, mais ces devoirs s'expriment plus généralement dans le respect des lois et par toute action individuelle dont le sens repose sur la relation de l'individu à l'unité politique.

Compétence psycho-sociale

L'organisation mondiale de la santé définit les compétences psycho-sociales comme la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences de la vie quotidienne. Elles permettent le maintien d'un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif dans les relations avec les autres, sa propre culture et son environnement.

Démocratie

La démocratie (pouvoir du peuple) désigne un régime politique, et donc la forme de la souveraineté, qui s'oppose à la monarchie (pouvoir d'un seul) et à l'oligarchie (pouvoir de quelques-uns). Elle peut être directe (référendum ou suffrage universel direct) ou indirecte. Elle implique ou présuppose que le citoyen se considère comme une partie de la souveraineté et qu'il exerce cette souveraineté (en participant au suffrage, aux mandats, etc.). En ce sens, elle repose sur l'égalité des droits politiques des citoyens.



La dignité est une valeur inconditionnelle et incomparable donnée à la personne humaine. Inconditionnelle, la dignité d'une personne est indépendante de son statut social ou de son utilité pour les autres. Incomparable, une personne n'a pas plus de dignité humaine qu'une autre.

Alors que toute chose peut être échangée contre une autre ou son équivalent en argent, la personne humaine est unique et insubstituable. Elle est une fin en soi. Ne pouvant être échangée contre rien d'autre qui soit équivalent, elle n'a pas de prix. Se laisser corrompre, c'est donc perdre sa dignité.

Discrimination

Discriminer signifie d'abord distinguer par application d'un ou plusieurs critères. Par extension, cela signifie exclure une personne ou un groupe social, et le traiter de manière moins favorable dans des conditions similaires. La discrimination est le contraire de l'égalité. Là où l'inégalité d'un traitement sur des critères pertinents peut être justifiée (inégalités de revenus par exemple ouvrant des droits), le terme discrimination désigne plutôt l'inégalité de traitement sur des critères non pertinents et non justifiés (le genre, la sexualité, l'ethnie), ou dont la justification repose sur de mauvaises raisons. Les exemples par excellence de discrimination sont l'apartheid ou les lois de Nuremberg. En France la loi définit 20 critères de discrimination.

Égoïsme / individualisme

L'égoïsme est un amour passionné et exagéré de soi-même, qui fait agir avec la seule prise en compte de ses intérêts. C'est une passion aussi vieille que le monde.

L'individualisme est un phénomène moderne, propre aux temps démocratiques. Tocqueville le définit comme « un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis ». L'individualisme est le repli sur la sphère privée et le désintérêt pour la sphère publique.

Émotion

Une émotion est une réaction psychologique et physique à une situation. Si diverses théories des émotions insistent plus sur leur composante cognitive ou physiologique (émotion comme résultat de l'interprétation de la situation vs émotion comme réaction adaptative) existent, les chercheurs s'accordent pour reconnaître le rôle essentiel des émotions dans la régulation des relations sociales. Les individus adaptent leur comportement en relation avec les émotions qu'ils perçoivent chez autrui. Exprimer ses émotions et savoir reconnaître les émotions éprouvées par les autres est ainsi indispensable pour la qualité des relations interindividuelles.



Empathie

L'empathie est la capacité « à se mettre à la place de ». Elle exige une forme de décentration de sa propre personne pour comprendre les ressentis d'autrui. Elle est essentielle dans la régulation des relations interindividuelles.

Deux formes d'empathie sont distinguées : l'empathie émotionnelle qui désigne la capacité à comprendre les états affectifs d'autrui et l'empathie cognitive qui désigne la capacité à comprendre les états mentaux (croyances, intentions...) d'autrui.

Éthique / morale

Originellement, il n'y a pas de différence de sens entre les deux termes, le premier venant du grec et le second du latin (ethos/mores) : les deux termes désignent tout deux ce qui est relatif aux mœurs, aux manières de vivre ensemble.

Mais la présence des deux termes a permis de faire des distinctions conceptuelles au cours de l'histoire. Parmi les distinctions les plus courantes, on retiendra :

- la morale, héritée de la société et inculquée par l'éducation, par opposition à l'éthique comme réflexion sur la morale. La morale s'hérite, l'éthique se construit ;
- la morale comme ensemble des devoirs qui s'imposent à l'homme, pouvant entrer en contradiction avec sa recherche du bonheur, et l'éthique comme visée de la vie bonne et accomplie telle que tout homme peut l'espérer dans sa recherche du bonheur ;
- la morale comme ensemble des commandements traditionnels inscrits dans la conscience, et l'éthique comme recherche des meilleures solutions à des problèmes moraux nouveaux, créés notamment par les nouvelles technologies. Selon la formule de Jean Leonetti, « l'éthique est le combat du bien contre le bien », et donc la recherche de la moins mauvaise solution.

Humanisme

L'humanisme est le courant de pensée « qui considère que l'homme est à la fois l'origine et la finalité ultime de ses actes, la valeur absolue qui donne sens à l'action et à l'histoire humaine. » **Tzvetan Todorov**, *Le jardin imparfait*.

L'humanisme considère l'homme comme la seule espèce possédant la capacité de se définir elle-même, de se créer elle-même par choix libre. Cette capacité lui donne sa dignité, ainsi que la responsabilité de promouvoir l'humanité en tout homme.

L'humanisme est donc ce courant de pensée qui célèbre la grandeur de l'homme, comme espèce capable de produire par elle-même ce qui lui permet d'être fière d'elle-même, digne du nom d'homme.



Intérêt général

L'intérêt général est, au sens étroit, l'intérêt de la majorité ou de la plupart des membres d'une unité politique, voire de tous ; il est opposé, en ce sens, à l'intérêt particulier, qui se définit comme l'intérêt de quelques-uns ou d'un seul. En un sens plus large, l'intérêt général s'incarne dans les actions réalisées par les institutions publiques à travers la politique et le droit, notamment et surtout dans la notion de « service public », dont l'action possède la légitimité de la loi. On conçoit généralement deux manières de construire l'intérêt général : par consensus de tous, ou par le vote. Si le terme « général » retient plus l'attention, le terme « intérêt » n'est pas moins intéressant, parce qu'il signifie un intérêt partagé ou commun avec tous ou la plupart des membres d'une société (idées de bien public, et de bien commun, comme les ressources naturelles ou le domaine public).

Justice / équité

L'enjeu de la notion de « justice » est la résolution des différends — quelle que soit leur nature, interindividuels, entre personnes morales, voire entre États — par recours à des procédures amiables ou judiciaires, et non par de la violence, non par de la vengeance. Il n'y a de justice, à cette aune, qu'où se trouve une « fin du différend » (portée métaphorique du jugement de Salomon), qu'on la conçoive comme fin du préjudice, comme réparation de celui-ci, ou comme paix sociale. On pourra distinguer la justice au sens légal (le respect des lois) de la justice au sens moral (la légitimité d'une action, même illégale : comme par exemple dans la tragédie d'Antigone). Il convient en outre d'insister sur l'activité du juge judiciaire comme recherche de la « solution la plus protectrice de l'intérêt le plus légitime », ou sur la définition de la justice comme « volonté constante et continue de rendre à chacun ce qui lui est dû » (Ulpian, *Digeste*, I, 1, 10).

Le terme « équité » ne renvoie quant à lui pas seulement à l'idée de justice distributive : distribution égale entre les égaux (on parle ici d'égalité arithmétique), inégale entre les inégaux (on parle ici de proportionnalité). Mais le terme peut désigner aussi l'activité par laquelle un juge adapte la généralité d'une loi à la particularité d'une situation ou des circonstances, ou encore, dans l'expression « procès équitable » (CEDH, article 6), à l'idée du respect de certaines formes par les pouvoirs exécutifs et judiciaires, au nom des *droits de l'homme* dans leur dimension *individuelle* : accès au juge, délai raisonnable, tribunal impartial, etc.

Laïcité

Principe qui permet de réaliser l'unité du peuple tout en respectant les convictions de chacun, au moyen de la séparation entre un espace privé, lieu de la liberté de conscience, et un espace public, lieu de la citoyenneté, des affaires communes, de la raison et de l'intérêt général.

Ce principe établit, sur le fondement de la séparation entre l'espace public et le domaine des activités à caractère privé, la neutralité absolue de l'État en matière religieuse. Cela a pour conséquence tout autant l'indépendance de la sphère politique à l'égard du religieux que l'indépendance du religieux à l'égard du politique.



Liberté-Égalité-Fraternité

Ce triptyque de notions forme la devise de la République Française, devise définie à l'article 2 de la Constitution. Le préambule de la Constitution, et le mot « devise » (qui signifie « règle de vie ou d'action »), définissent ces notions comme un « *idéal commun* » dont le but est de *fonder les institutions publiques* et la vie sociale. L'expression d'« *idéal commun* » conduit à les considérer comme des objets de volontés, individuelle autant que collective : elles possèdent une *visée normative* et ne peuvent être considérées comme des faits préétablis.

La formule de l'article 1 de la DDHC (« les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ») est celle d'une *liberté naturelle*, invariante, ne se comprenant que par opposition à ce que la philosophie moderne nommait *liberté conventionnelle*, soumise à variations selon les cultures, les époques et les circonstances. Cette *liberté naturelle* n'est pas une liberté de fait, mais s'exprime dans un droit universaliste. L'article 5 de la DDHC aborde la liberté sans distinguer liberté individuelle et liberté publique : « *Tout ce qui n'est pas défendu par la loi ne peut être empêché, et nul ne peut être contraint à faire ce qu'elle n'ordonne pas* ». Le rôle central de la loi doit être souligné, car il permet de distinguer un sens fort (selon Kant, l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite de façon rationnelle est liberté) des sens faibles du terme : « droit du plus fort », « faire ce que l'on veut », « avoir le choix ».

Concernant l'égalité, l'enjeu réside dans le caractère nécessaire mais non suffisant de l'égalité en droit — dans la perspective d'une égalité réelle, critique de l'égalité abstraite ou formelle.

Il est fréquent de considérer la fraternité comme une notion plus morale que juridique, bien que certains droits sociaux (protection sociale ou politique familiale) puissent être considérés selon cette perspective. La fraternité introduit au sens strict l'idée d'une communauté, plus *familiale* que *familiale*, avec l'autre en tant que citoyen : communauté légale, morale, communauté d'intérêts ou de biens. Au sens figuré, le terme fraternité prolonge les métaphores biologiques de la pensée politique du XVIII^e siècle — « corps social », « patrie », « nation ».

Neutralité

« Il n'y a que le néant qui soit neutre » disait Jean Jaurès. Impossible en effet d'être neutre absolument car je suis toujours cause d'effets, que je le veuille ou non.

Par exemple, dire : « je ne fais pas de politique, je suis neutre. » C'est encore faire de la politique. En effet, ne pas voter, ne pas se prononcer, a pour conséquence de laisser les choses en l'état, conservatisme qui est bien une prise de position politique. Ou encore, je laisse le pouvoir de décision à plus compétent que moi, donc je me prononce implicitement en faveur d'une aristocratie.

Dès lors, en quel sens parler de neutralité de l'école ? L'école est neutre au sens où elle s'abstient de se prononcer sur ce qui relève du domaine de la conviction, qui ne relève pas du savoir, mais de l'engagement existentiel. Par exemple, quelle religion est la vraie, ou plutôt aucune ? Quelle politique est la meilleure ? Par contre l'école n'est pas neutre mais résolument engagée en faveur de l'objectivité des savoirs et de la promotion des valeurs de la République.



Paix

Le terme « paix » possède deux dimensions. La première, individuelle, renvoie aux expressions « être en paix » et « reposer en paix » : elles signifient le fait de n'être ni troublé ni dérangé, voire d'être dans une situation de quiétude ou de calme complets. La seconde, collective, signifie l'absence de conflit et de violence. Dans ces deux dimensions, la paix résulte des mêmes facteurs : le règlement pacifique du différend, l'établissement de rapports de voisinage, donc le fait de subordonner la force au droit ou à l'amiable. Le maintien de la paix est le but premier des Nations-Unies.

Public / privé

Cette distinction est avant tout juridique, mais aussi morale. Juridique, parce qu'elle opère au sein même du droit, qui n'est pas le même concernant ces deux domaines : on parle de droit public en ce qui concerne par exemple le droit constitutionnel, parlementaire ou administratif ; de droit privé en ce qui concerne par exemple le droit civil ou le droit du travail. Elle se fonde sur la distinction des personnes publiques et de personnes privées. La distinction opère donc une césure normative, entre ce qui relève du collectif et ce qui n'en relève pas, les normes n'étant pas identiques. C'est une distinction morale aussi, en ceci que l'individu peut politiquement concevoir ou vouloir différents découpages entre ce qui relève du domaine public et du domaine privé : en économie notamment, ou bien dans le domaine des mœurs.

Règle / norme

Une règle régit une activité et permet la réalisation d'une fin. Elle est extérieure à ce qu'elle rend possible. Une norme est au principe de l'activité d'un ensemble fonctionnel, par exemple une société, ou un organisme. Elle est interne à cet ensemble. La règle interdit, mais laisse libre pour tout ce qu'elle n'interdit pas, alors que la norme impose un comportement unique.

République

La république désigne, en un sens littéral, la « chose publique », c'est-à-dire l'ensemble des activités et des biens que des citoyens ont choisi de mettre en commun. En son sens constitutionnel, la République désigne non pas un régime politique, mais une forme de l'État. Elle renvoie à deux dimensions distinctes : d'abord, le caractère public et ouvert du pouvoir politique, qui pourra être exercé par les citoyens — au contraire des formes monarchique ou impériale ; ensuite, une séparation des pouvoirs, permettant de garantir l'efficacité et la finalité de chacun.



Respect

Le respect désigne tout d'abord un comportement : suivre une règle. Par exemple respecter les limitations de vitesse. Il désigne ensuite un sentiment, ressenti face à ce qui le mérite par sa valeur.

Dans les deux cas, on laisse de côté son égoïsme. On fait attention, on garde ses distances, on a du soin. Le latin « *respicere* » signifie « regarder de nouveau », autrement dit prêter une attention forte. Y regarder à deux fois.

Respecter autrui, c'est le considérer toujours comme une fin et jamais seulement comme un moyen. Cela implique d'agir en pensant que tout homme possède une valeur absolue, non relative à mes intérêts ou mes sentiments, du seul fait qu'il est homme.

Sciences et croyances

Les sciences produisent des représentations objectives du monde, c'est-à-dire disposant d'une cohérence logique interne (critère de la démonstration), d'une validité expérimentale (critère de la preuve), et d'une résistance aux tentatives de réfutation (critère du partage par la communauté scientifique). On ne peut connaître scientifiquement que ce qui se donne dans l'expérience. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas autre chose, mais seulement qu'on ne peut pas le connaître, mais seulement le penser et le croire.

Le degré de certitude ressenti face à une croyance peut être équivalent à celui éprouvé face à un savoir scientifique, mais il ne repose pas sur les mêmes bases. Le croyant éprouve le sentiment d'avoir la preuve, mais il ne peut pas faire la preuve. La certitude dont dispose le croyant ne repose pas sur une démonstration ou une vérification qu'autrui pourrait faire à son tour, mais sur un sentiment intérieur.

Par exemple je peux croire que la paix finira par triompher dans le monde, mais je ne peux pas le prouver. C'est ce que l'on appelle une conviction. Donc dire que cela ne peut être prouvé ne signifie pas que cela soit illusoire, illogique ou absurde. Cela signifie simplement que cela se situe en dehors de ce que la raison peut confirmer ou infirmer.

Société / État

La société désigne habituellement un ensemble abstrait : celui de la totalité des individus qui appartiennent à un même ensemble politique (par exemple, la société française). Plus avant, elle désigne les individus qui se sont volontairement associés, dans des relations d'échanges et d'interdépendances (juridiques, économiques, morales) : on parle ici de « *faire société* ». Le terme n'indique aucunement si cette association doit être comprise de manière *légale* (par des lois) ou *morale* (par des valeurs) : elle peut être les deux, ou l'une, ou l'autre. Il y a donc de nombreuses façons de *faire société* : les sociétés ouvertes et pluralistes distinguent communauté légale et morale, à la différence des sociétés fermées et homogènes moralement, voire religieusement.



L'État peut être défini de plusieurs façons. Positivement, il est défini par ses trois monopoles : celui de « la violence légitime » (M. Weber), le monopole fiscal et son corollaire, celui de la frappe de la monnaie. De manière républicaine et plus déterminée, il est défini comme administration et pouvoir exécutif, au sein des pouvoirs séparés — la constitution de la République parle ici de « gouvernement », qui « détermine et conduit la politique de la Nation ».

Couplées, le sens de ces notions varie légèrement : le couplage introduit en effet l'idée de différentes *relations possibles* entre la société et l'État, tant économiques que culturelles et politiques. Les pôles extrêmes étant un État maximal (voire totalitaire), à l'opposé d'un État minimal (ou libertaire/libertarien) ; le libéralisme et le socialisme occupant des places intermédiaires selon leurs déclinaisons possibles.

Sympathie

La sympathie, comme l'empathie émotionnelle, est la compréhension des états affectifs d'autrui mais possède une dimension affective supplémentaire. Elle suppose une proximité affective avec cet autrui qui pousse à agir pour améliorer son bien-être.

Tolérance

Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même.

Sur le plan institutionnel, la tolérance implique une position hiérarchique. Le pouvoir laisse être ce qu'il pourra interdire demain. La tolérance n'est donc pas une pleine reconnaissance de droits.

Sur le plan individuel, la tolérance peut prendre une forme dégradée qui laisse dire et faire par indifférence aux autres et au vrai. Elle peut être également une vertu exigeante qui respecte autrui dans sa liberté de conscience et sa capacité de conviction.

Valeur

Une valeur est un sens donné à l'existence, un idéal qui motive à agir de telle manière plutôt que telle autre, faisant qu'il vaut « la peine », de vivre, de travailler, de souffrir, de sacrifier peu ou beaucoup de ses intérêts.

Annexe 8.
Entretien enregistré avec une enseignante de français
Collège de J.M.

-Moi je fais un mémoire sur la vie démocratique dans l'établissement et je fais un lien entre la vie démocratique avec la notion d'autorité. Je compare les pratiques du terrain avec ce que désire l'institution. C'est un peu le principe du mémoire.

Mme C : mémoire des plus pertinents. Je trouve l'idée pertinente en tout cas.

-Et l'institution parle beaucoup de la promotion de la vie démocratique. Et je voulais savoir si la pratique de l'autorité dans l'établissement scolaire rentre dans la ligne de l'institution, à savoir le déploiement du droit de l'enfant dans l'espace scolaire. Alors je sais que c'est une question un peu politique et philosophique

Mme C : Oui, clairement politique et philosophique et cela relève de la subjectivité finalement.

-Et, alors ce que voit à l'ESPE, mais je ne veux pas influencer les réponses, c'est que, en tant que futur CPE, finalement, l'espace de la classe est le cœur de la vie scolaire. La vie scolaire et l'espace de la classe ne sont pas séparés et donc, ce que les chercheurs disent, c'est que l'espace de la classe, c'est le point de départ du déploiement de la vie démocratique, de ce qu'ils appelleraient une autorité démocratique mais hélas, l'institution n'est pas très claire la-dessus et qu'ensuite cet espace de parole de la classe est le lieu d'expression du déploiement, de la citoyenneté et de la personnalité.

- Ca c'est la théorie

Mme C : Oui, je trouve qu'il y a des choses vraies et d'autres un peu plus contestables mais continue...

- je voulais poser des questions sur ta pratique en tant qu'enseignante.

Mme C : Oui, toujours dans le cadre de la vie démocratique, mais le mot démocratie, comment tu l'entends ?

-démocratie, j'entends la possibilité du partage du pouvoir dans l'espace scolaire entre l'adulte et l'élève.

Mme C : Alors, pour ce qui est du partage du pouvoir entre adultes et élèves, du partage du pouvoir, cela sous-entend que l'élève ait une forme de pouvoir sur l'enseignant, mais dans quel sens ?

-dans le sens où l'élève a des droits dans l'espace scolaire. Et, par exemple, ce que les recherches montrent c'est que le délégué de classe a des droits dans le conseil de classe. Normalement alors, l'élève a le droit de discuter avec les enseignants, mais aussi avec le CPE, le personnel de direction sur la pratique pédagogique vécue en classe mais les recherches, je dis bien les recherches...

Mme C:Oui, mais c'est intéressant, tu sais, je suis ouverte à l'échange...

-Oui, donc les recherches montrent que l'élève n'ose pas s'exprimer au conseil de classe.

Mme C :Oui mais pourquoi ils n'osent pas parler ? A ton avis

-Parce qu'ils sont impressionnés par la parole des adultes. Mais, par exemple, j'ai assisté à la formation des délégués avec M.M et il forme les élèves à un milieu enseignant plutôt retissant à la parole des élèves.

Mme C : Oui, mais alors justement, ça créerait justement une sorte d'appréhension de l'élève, donc, à ce moment, il faudrait revoir la manière dont on prépare les délégués parce que là tu me dis que dans les formations de délégué, concernant la préparation au conseil de classe, entre autres, si effectivement, le CPE prépare les élèves à avoir en face d'eux des enseignants qui n'entendent pas, qu'ils n'ont pas envie de les entendre, c'est sur qu'ils seront réticents. Alors, là, ce serait intéressant de revoir la manière de revoir de préparer les élèves et que nous autres professeurs, en tout cas, moi je sais que je le fais avec les miens, avec ceux avec qui je suis PP. Je leur dis que le conseil de classe est le moment, alors on fait une préparation, on fait une heure de vie de classe afin de préparer le conseil de classe et je leur explique à moult reprises que cela est véritablement important qu'ils se sentent à l'aise, qu'ils ont pleine légitimité, qu'ils doivent prendre la parole justement.

- Hélas, ce n'est pas du tout ce qui a été dit en formation au conseil de classe. M.M s'appuie en fait sur d'autres expériences où les élèves ont osé dire des choses au conseil de classe et les enseignants ont très mal pris et ils ont fait corps. Donc, nous sommes bien dans une question de rapport de pouvoir.

Mme C : L'ennui c'est que, on sait bien que les élèves parlent beaucoup entre eux. Ca se passe effectivement en conseil et cela se répand ensuite comme une traînée de poudre...D'accord, d'accord.

C'est intéressant, je vais encore en parler avec mes élèves.

-Je rebondis sur ce que tu disais. A travers mes observations, je découvre que si on prend pas en compte la parole de l'élève dans la vie scolaire, et l'espace de classe compris, lui, il développe sa propre parole et cela se confronte à la parole de l'institution.

Mme C : Oui, je suis d'accord.

- Après j'essaie de nuancer les choses.

Mme C : bien sur

- Après je constate aussi que les pratiques enseignantes ont évolué

Mme C : fort heureusement.

-par rapport à des années où on parle de l'école sanctuaire etc. Il y a des choses qui avancent et en même temps je m'intéresse aussi à la culture enseignante car dans les missions du CPE, clairement, il y a la promotion de la vie démocratique. Il ne peut pas faire autrement. Il défend les droits.

Mme C : On sait aussi que les enfants sont...ben...Je dis souvent enfant et non pas élève. Les enfants sont souvent justement ici...Le collègue théoriquement, prépare l'adulte en devenir. Et donc, parler justement...que le CPE, justement, fasse la promotion de la démocratie, je trouve ça fort intéressant, vraiment, maintenant, euh, pour ce qui est, tu reviendras sur ce que tu disais..Pour ce qui est du pouvoir, finalement, entre la répartition, tu me dis, je me trompe, tu as parlé de la répartition du pouvoir...

-partage

Mme C : voilà, du partage du pouvoir entre l'élève et le professeur. Alors, pour ce qui est et ce qui me concerne, je ne parlerai pas de pouvoir parce que mes élèves n'ont pas de pouvoir. Là encore, je prêche pour ma paroisse. Je ne dirais pas que mes élèves ont un pouvoir dans ma classe, je dirais simplement qu'ils ont des droits et des devoirs et que moi-même, aussi, à leur rencontre, j'ai des devoirs. Des devoirs, et j'ai des droits et des devoirs également. Je ne parlerais pas de pouvoir car lorsque l'on parle de pouvoir, on a souvent l'idée qu'il y a un dominant et un dominé. Dans le pouvoir et lorsque, finalement, tu enseignes, et là aussi cela dépend des pratiques enseignantes. Je sais que dans ma classe, je ne suis pas dominée, je les domine. Après, c'est peut-être dur ce que je vais dire. Je les domine dans le sens où je suis dépositaire de la parole, donc on ne doit pas parler de pouvoir de l'élève.

-D'accord

Mme C : Je ne sais pas si je réponds véritablement à ta question. Je trouve que parler de pouvoir de l'élève, dit comme cela, c'est presque péjoratif, c'est presque négatif même. Dans une classe, si tu as un professeur et on dit que on a un partage de pouvoir entre le professeur et les élèves. Dans ce cas là, quels seraient les pouvoirs de l'élève ?

- Quand je parle de pouvoir, c'est que j'essaie d'avoir un regard réaliste dans le rapport enseignant-élève. Pour moi, il n'y a que des rapports de pouvoirs. Soit l'enseignant domine les élèves, en ce moment, il impose une autorité qui fait qu'il est écouté...

-Mme C : je suis clairement dans cette catégorie.

-Ou sinon, ce sont les élèves qui le dominent. Après ce que je veux dire, c'est une expression un peu provocatrice. Mais, est-ce que l'élève participe à la construction de la vie de la classe ? Est-ce qu'il a son mot à dire sur la pratique pédagogique ? Si je parle de pouvoir, le premier de l'enseignant, c'est la transmission. C'est lui qui transmet et c'est lui qui établit la ligne pédagogique qu'il va, entre guillemets, imposer aux élèves...

-Mme C : Oui, mais le terme imposer ne me plaît pas. Je te parle notamment de ma pratique. Selon moi, je ne m'impose pas mais je m'adapte dans le sens où je prends un exemple très très simple. Je suis issu de l'académie de Montpellier. Je suis arrivé cette année ici et les différents niveaux, les différents profils que j'avais car j'ai enseigné pendant trois ans. J'ai commencé comme contractuel et puis stagiaire dans un même établissement. J'ai pu voir les élèves progresser. Si tu veux, je parle aussi des élèves en tant qu'individus et surtout les élèves en tant que par rapport aux résultats qu'ils produisent et le profil que j'avais à L. Le profil que j'ai ici, sont deux profils absolument différents. D'accord, je prends un exemple simple. A L. on est encore avec les notes. J'avais une classe de cinquième, la meilleure moyenne générale tournait aux alentours de 18. Et ici, heu, après maintenant, on est en compétences. Je ne pourrais pas te dire, mais lorsque je regarde un petit peu ce que mes élèves font, la classe où je suis PP, lorsque que je regarde un petit peu, ce n'est pas bon. Donc, à une classe comme cela, si tu veux, je peux pas dire que je vais arriver et imposer ce que je faisais las-bas à L. Et ce que je fais ici et ce que je faisais à L. je ne peux pas l'imposer ici, cela provoquerait leur chute. Cela ne leur servirait à rien. Maintenant, je m'adapte forcément au niveau de classe. Dans ce sens-là, je n'aime le mot imposer mais après je suis d'accord avec toi quand tu dis qu'un professeur doit s'imposer, dans sa posture. Mais pour ce qui est de la pédagogie, en mon sens, il serait mal venu de m'imposer, par exemple, une pédagogie qui ne serait pas adaptée à tel niveau ou telle classe. On s'adapte d'abord et après on s'impose. Après on ne peut pas s'imposer et arriver avec ses gros sabots. Après il faut voir quel public on a face à nous. Parce que si tu arrives comme cela. Ce que je faisais la-bas à L. Tu vois, j'aime bcp les nouveaux programmes. J'aime bcp

la façon dont la littérature est proposée. Et donc, à L. on travaillait sur certains textes et on pouvait des fois côtoyer et tutoyer la philosophie et ici je ne pourrais pas. Tu vois. Par moment, on travaillait, je prends un exemple tout simple, on a travaillé très rapidement, parce que on le faisait en sixième. Mais là, le niveau est très très faible. Ils oublient beaucoup les choses. Dernièrement, on parlait d'Ulysse. Il part de chez lui. Et effectivement, je leur dis qu'il a trompé Pénélope. Et une petite me dit, 'madame, on est des enfants'. Tromper, qu'il ait couché ailleurs, ce n'est pas de la pornographie non plus. Donc, ils étaient limite choqués. J'ai choqué leur chaste oreilles. Alors que j'ai juste dit qu'il a trompé sa femme. Notamment, on a travaillé sur un texte ou justement le narrateur disait qu'Ulysse, que Callisto justement, l'amenait dans sa couche... J'ai du expliquer ce que s'était. Et il y en a qui disaient : 'mais madame, on est des enfants'. J'ai donc du expliquer et dédramatiser.

C'est dans ce sens que je dis qu'il faut s'adapter aux élèves, aux enfants que nous avons en face de nous. On ne peut pas arriver et imposer des choses comme cela.

Maintenant, pour ce qui est des règles de vie de classe. Là j'impose clairement des choses.

Pour ce qui est de la pédagogie, je m'adapte, et quand je l'ai fait en fonction du niveau, j'impose des choses et je n'arrive pas en m'imposant directement.

-Mais après, les règles de la classe ne font pas partie de la pédagogie ?

-Mme C : Alors, bien évidemment, si il n'y a pas de règles de vie de classe, on ne peut pas travailler, donc oui, cela fait partie de la pédagogie. Par exemple, je veux absolument qu'ils soient rangés à la sonnerie. Le rang est le sas entre le dehors et l'espace de la classe. Ils doivent se préparer. Quand ils entrent, ils restent debout auprès de leur chaise et ils me disent bonjour et je leur réponds. Mais cela les met en condition. Comme aussi on ne se moque de son condisciple, on lève la main pour prendre la parole. Donc, là, oui, les règles de vie de classe sont clairement imposées. Et c'est important pour moi, et là aussi on peut parler aussi de démocratie. Je leur explique que véritablement, justement, ils ont des droits et des devoirs et que, qu'à coté de ça, ils sont tenus de bien se comporter. Les élèves cherchent à se raconter des choses entre eux. Surtout les petites filles. Elles font des histoires mais pour rien et après elles font une montagne, véritablement. Je leur dis, vous êtes condamnés, j'emploie très volontiers le registre judiciaire. Vous êtes condamnés à vivre ensemble pendant une année. Vous voyez vos condisciples plus que votre propre famille. Certes, vous ne vous entendez pas, ignorez vous tout simplement. Tu n'aimes pas un tel, cela arrive, en ce cas, ignorez-vous mais il n'est pas question qu'il y ait des tensions qui polluent la vie de classe. Donc, dans la vie et dans la société, il y a des personnes avec qui vous allez vous entendre et avec qui non. Donc, on vit en démocratie, chacun doit prendre la parole. Je leur parle de liberté d'expression. Je leur parle de leurs droits et de leurs devoirs. Chacun est obligé de composer avec l'autre.

-Est-ce que cela peut être envisageable que la liberté d'expression de l'élève dans la classe intègre aussi la construction des règles de vie en classe ?

-Mme C : Oui, mais je t'avouerai que je préfère leur imposer des règles que de construire des règles ensemble.

-A ce moment là, qu'est ce que le sens de la liberté d'expression en classe ?

-Mme C : Attention, lorsque je parle de liberté d'expression, ce n'est pas par rapport à moi mais par rapport à leur con-disciple. Que cela ne heurte pas la sensibilité de l'autre. C'est en ce sens là. Après, pour la liberté, la liberté d'expression, là encore, ces notions qui ont ses... ça relève aussi de la subjectivité. Je prends un exemple très simple. Une fille dit à une autre : laisse moi, tu n'es plus ma copine, tu me colles trop etc. L'autre l'a très très mal vécue. Son monde s'est effondré. Son monde s'est littéralement effondré parce qu'elle m'a dit qu'elle lui a parlé méchamment. J'ai du lui

expliquer non. Voilà, encore une fois, il-y-a des personnes qui sont faites pour s'entendre, d'autres non. Peut-être as-tu peut-être été plus insistante avec elle. Laisse-là souffler. Tu vois, c'est dans la vie de classe véritablement, ce qui se passe en classe, tu arrives à déterminer ce qui relève de la liberté d'expression ou pas.

-Après, l'autre question. Si par exemple, tu places le cadre du vivre-ensemble, on va dire qu'il y a une liberté d'expression. Est-ce que tu n'aurais pas l'impression que l'élève répond à une question de ta part pour conformer à tes attentes ou qu'il exprime véritablement ce qu'il pense.

-Mme C : Alors, je leur ai dit, lorsque l'on travaille sur un texte. Les textes, moi, je les choisis. Je leur dit qu'ils sont, qu'ils peuvent absolument ne pas aimer un texte et qu'ils peuvent me le dire. Et là, je n'aime pas et me dire pourquoi. Je n'aime pas car...ils sont libres de me le dire. Maintenant, pour ce qui est, je ne l'ai pas encore fait avec ceux-là. Je suis aussi à R.D et je le fais avec mes troisième. Je leur dis, voilà, qu'ils peuvent s'exprimer très librement, ils peuvent me dire les choses. J'aborde un thème qui ne vas pas dans leur sens. J'accepte, j'écoute mais qu'ils doivent absolument argumenter. Ce qui m'intéresse, c'est l'argumentation. Mais je suis ouverte. Je n'ai pas la science infuse, malheureusement. Donc, je ne sais pas tout mais je reste absolument consciente qu'ils peuvent m'apporter des choses mais tant qu'ils me le disent dans le respect. Tout simplement. Ca je suis vraiment ouverte.

-Je formule une hypothèse de travail. Est-ce que tu penses pas que cette liberté d'expression que tu acceptes que les élèves n'aient pas les textes que tu proposes, tant que c'est argumenté. Ne penses tu pas que cette liberté, pour qu'elle soit réelle et ressentie par les élèves, ne puisse pas aboutir à une action concrète dans la vie de classe. Je prends un exemple. Les recherches montrent que dans les collèges d'EP, le décrochage scolaire peut venir d'un manque de sentiment d'appartenance. C'est à dire que l'élève, tu lui dis, tu as des droits, tu peux participer à la vie de l'établissement, mais on va établir des moments de dialogue et de l'écoute. On reste à ce niveau de l'écoute mais on ne vas en tirer des projets et des initiatives.

-Mme C : Ce sont des études qui disent cela ? Elles sont plutôt pessimistes ces études-là. J'ai l'impression là qu'on décrit que le professeur comme un...justement le monde professoral et éducatif comme un système archaïque ou tu sais, on a le père fouettard...

-Non,

-Mme C : mais, c'est comme ça que je le vois. Donc les élèves n'ont pas le sentiment que leur parole soit écoutée en gros.

-Parce qu'il n'y a derrière la parole d'action qui leur dit : le collègue, ça t'appartient, c'est à toi, c'est ton lieu de vie. C'est Debarbieux qui le dit. J'ai plus le titre, c'est sur la violence scolaire. En fait, il part d'une expérimentation pédagogique qui a été fait au Brésil dans les favelas.

-Mme C : mais, on faut resituer en contexte.

-Oui, mais lui, il a regard international. Comme d'autres recherches le font en nous comparant avec le Québec, la Belgique etc. Après je mets des nuances car la France a sa propre culture. Mais, bon, Debarbieux dit que les jeunes des favelas ont construit un espace d'école purement démocratique ou les élèves se saisissent de la vie de leur établissement. C'est eux qui décident avec les adultes ce qu'ils veulent apprendre à l'école et comment ils construisent l'espace scolaire. Les effets sont géniales, ils se coupent des favelas, de ce milieu violent pour s'investir dans l'école car cela leur appartient.

-Mme C : Mais il faut resituer. C'est un bon de cas de résilience. Après je pense...

-Après en éducation prioritaire, on peut aussi parler de résilience.

Mme C : fort heureusement.

-Après, mon hypothèse : on a mis en place des heures de vie de classe, on a mis en place l'enseignement moral et civique, les EPI qui sont des moments où les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils apprennent en théorie. Croiser la théorie et la pratique, notamment des compétences civiques et sociales. Je me dis, est-ce que ces compétences ne devraient pas investir dans la construction de la vie d'établissement et pas juste des projets du style : on va faire des affiches sur le thème de...Mais cela n'influe pas sur la vie d'établissement.

Et cela est mon hypothèse, c'est que beaucoup d'élèves se sentent en échec et ne veulent pas s'investir à l'école car ce collège là ne leur appartient pas. Ce n'est pas leur lieu de vie et d'initiative.

Mme C : je pense que c'est plus profond que cela. On ne peut pas dire que nombre d'élèves échouent finalement, soient victimes d'échecs parce qu'ils ne se sentent pas à leur place. Qu'ils ne parviennent pas à s'approprier les lieux...C'est ça ? Les lieux, c'est la vie scolaire...d'accord...c'est ce que tu vas soutenir dans ton mémoire.

-J'ai une perspective d'analyse, je confronte mon hypothèse au terrain et j'y mets des nuances. Cependant, je la fais parce que cela fait d'une des hypothèses de l'ESPE. Le CPE devrait être là à ce que l'élève prenne sa place dans les CVC, les instances de projets mais pas de projets simplement, on va faire des affiches, des campagnes de sensibilisation sur l'homophobie ou d'autres thèmes...c'est très bien, mais que ses projets ont un impact sur la vie d'établissement. Après voilà,

Mme C : je trouve que cette idée est intéressante. Somme toute, je ne veux pas d'être pessimiste car cela n'est pas de ma nature mais tu ne sauras pas, pardon, je suis fatiguée, tu ne seras pas dans un cas de réussite à cent pour cent. Avec des élèves qui ne sont absolument pas faits pour l'école. Des élèves qui sont particulièrement a-scolaires. J'ai des élèves a-scolaires. Donc, la aussi, pédagogie différenciée. Je te dis qu'il faut véritablement s'adapter. Je parviens, tu vois, à emprunter d'autres chemins avec eux, avec l'effort qu'ils ne soient pas largués au niveau pédagogique. Il-y-a des élèves qui ne se sentent pas bien à l'école, comme les cas des phobies scolaires. Ce que tu proposes est fort intéressant, je te le concède, je suis d'accord avec toi, seulement, tu n'auras à mon sens qu'on aura 100 pour 100 d'élèves.

-Le but n'est jamais le 100 %. On arrive jamais au 100 %. C'est la triste réalité. Après les élèves qui sont a-scolaires, peut-être qu'il y a d'autres formes d'établissement qui peuvent les accueillir, dont on ne connaît pas assez et qui sont insuffisamment financés. Ces lieux peuvent les accueillir et sont souvent des lieux d'expérimentations démocratiques.

Mme C ; d'accord. Moi, je m'intéresse vraiment à tout afin d'apporter à mes élèves mais certains, je sais, ce que je leur apporterai va leur bénéficier dans leur avenir. Ce qu'elle me disait, maintenant, je le vois. C'est l'une des choses justement, qui m'aide à me lever le matin pour aller travailler. J'aime particulièrement l'enseignement et la rapport que l'on a avec les élèves. C'est vrai qu'encore une fois, nous sommes là pour préparer le citoyen de demain. Ce n'est pas des paroles en l'air ça, ce ne sont vraiment pas des paroles en l'air. On a vraiment des adultes en devenir et nous sommes là vraiment, alors ce que je vais dire, peut-être du politiquement correct, on a quand même un rôle dans la formation du caractère, de la pensée, sans tomber dans du gourou ou autres mais on a vraiment un rôle à jouer sur la formation de la pensée. J'ai constaté

qu'il y a nombre d'élèves qui sont particulièrement, sur l'esprit, fort, fort, fort étriqué, mais étriqués, étriqués, étriqués. Ces élèves là, je me dis, au moins, à chaque qu'ils viennent dans mon cours avec moi, si je peux leur ouvrir l'esprit, les yeux, comprendre tu sais, qu'ils soient plus dans l'acception, le partage etc. Qu'ils soient plus dans, tu sais, le fait d'aller vers autrui, le fait d'aller vers l'autre, je me dis au moins ça, c'est fait, vraiment. Et donc, pour revenir à ce que tu dis, je n'ai pas l'impression que je t'aide vraiment.

Mme C : En tout cas n'hésites pas à me recadrer parce que je parle beaucoup

-Oui, j'ai alors d'autres questions....L'évaluation, comment cela se passe. Comment tu comprends le mot évaluation ?

-Mme C : Les élèves, malheureusement, ils le vivent comme une sentence. Quand tu entends évaluation, tu as le sentiment que le ciel s'effondre. Les élèves qui se débrouillent sont contents et les autres, en difficulté, vivent l'évaluation comme une véritable sentence parce qu'ils se retrouvent face à leur difficulté. Ils sont déjà dans l'optique de se dire, voilà, j'aurais une mauvaise note. Pour eux, évaluation conduit à la mauvaise note. Cette année, petite parenthèse, j'ai vue avec Mme A. J'ai choisi de mettre des notes et des compétences. Les notes servent à se situer exactement dans leur niveau surtout les troisièmes face au brevet. On a aussi des compétences. Durant l'année, ce sont des compétences et à la fin, ce sont des notes.

-Oui j'ai vu qu'au conseil pédagogique, vous vouliez organiser le passage de pro-note à LSU

-Mme C : bon, le mot d'ordre, c'est plus de notes et place aux compétences. Après, avec Mme A. je maintiens les notes pour que les élèves savent exactement en ce qu'ils sont. L'évaluation doit être pertinente et non être vécue comme une sanction, une punition, un mauvais moment à passer. L'évaluation, selon moi, doit intervenir...doit être un moment où l'élève doit être conscient de ce qu'il sait de ce qu'il ne sait pas. Après, certains voient en l'évaluation des moments des plus arbitraires car l'élève doit avoir revu sa leçon, être attentif en classe etc. Et le matin ou il a l'évaluation, il ne se sent pas bien, c'est finalement le principe même du concours.

-Alors, là je rebondis, est-ce qu'il faut, je pose ça, je ne prends position...mais il faut absolument que l'évaluation à l'école fonctionne sur le modèle du concours ? C'est à dire que on vit dans une société où les concours sont extrêmement importants. La façon que je vis le concours, c'est purement arbitraire. Après c'est basé sur la comparaison et...

-Mme C : si je prends le cas d'un élève qui connaît sa leçon sur le bout des doigts. Ca arrive souvent qu'il connaisse sa leçon mais qui, dans une situation de tension, de stress, perd tous ses moyens, cet élève là, il ne réussira pas son évaluation. Donc, en ce sens là je parle du concours. Je pars de ma propre expérience. Donc je suis arrivé très rapidement. J'ai passé rapidement, sur l'externe, je suis tombé sur un auteur que je maîtrisais, un texte que je connaissais. Prise de panique, prise d'une peur telle, rien n'est sorti outre les pleurs. Tu vois, en ce sens là ou c'est véritablement arbitraire, ben, selon moi, après cela relève de la subjectivité. Après, le concours, c'est en ce sens là que je comparerai au concours. Le concours a quelque chose d'arbitraire.

-Après, moi, il-y-a encore une hypothèse, juste pou susciter le débat. Je ne sais si tu connais Philippe Perrenoud. En fait, il y a une formation à l'ESPE. C'est qu'il y a une formation enseignante et la formation du CPE qui n'a rien à voir.

Mme C :Oui, justement, ce sont deux sphères souvent perçues comme distinctes alors qu'elles doivent travailler de concert. Et c'est pour cela que sollicite souvent M.M

-Oui, et donc, Philippe Perrenoud s'oppose à la note. Il dit que la note ne permet absolument pas de situer l'élève. Et je viens alors avec la notion de l'autorité. Il dit que la note, c'est la façon dont l'enseignant impose l'autorité aux élèves. Quand il parle de la note, il parle d'évaluation-sanction, c'est à dire que pendant longtemps, les enseignants évaluaient de façon chiffrée un élève pour sanctionner un comportement. Donc, cet élève travaille mais bavarde alors je lui mets 02 sur 20.

-Mme C : Oui, et ce sont des pratiques absolument dépassées. C'est totalement arbitraire.

-Et donc, de plus, la note ne permet absolument pas d'évaluer ce que l'élève sait.

- Mme C :Et que dit-il sur la notion de compétence.

-Il favorise la compétence selon une pédagogie différenciée pour construire une évaluation formative, c'est à dire une évaluation bienveillante qui n'a pas d'impact sur la moyenne. Construire une évaluation qui va permettre de mesurer réellement ce que l'élève sait faire et pour ça, il ne faut tout de suite construire des évaluations qui soient les mêmes pour tout le monde. Et c'est là que la notion de compétence rentre en jeu.

-Mme C : Et combien d'élèves y a t'il dans sa classe ?

-Alors voilà, il se situe dans l'idéal.

-Oui, cela me dérange toujours. Après qui suis-je pour contester cet illustre pédagogue mais oui, cela est vrai et je n'ai fait, ne ferait jamais, je trouve cela profondément injuste de sanctionner un élève correct, très correct pour son comportement. Donc effectivement l'élève qui travaillerait bien mais qui serait exécration, lui mettre 02, c'est profondément injuste et là aussi, cela crée des tensions entre l'école et l'élève. Cela nourrit des frustrations et c'est pas bon non plus dans le rapport de l'élève à l'école. Toutefois, pour ce qui est de la note qui est vue comme une sanction. Certes, certes, mais j'apporterai quand même une nuance au propos. La note permet à l'élève, et on l'a vue en formation, la note est ancrée finalement dans la culture française. L'ennui, c'est qu'elle a été ancrée, je ne dirais pas à tort, mais ancrée pour les mauvaises raisons. Euh, un parent, tu lui parlerais d'une note, tout de suite, il va se dire, mon enfant, il est bon, il est mauvais. Il n'y a pas de demi-mesure. L'ennui, si tu veux, avec les compétences, je te parle et je prêche encore pour ma paroisse, je parle de mon expérience. Là on a laissé les notes et maintenant, c'est par jeu de couleurs. Qu'est ce qu'il fait qu'un enfant obtienne un vert foncé et un autre un rouge, ou un jaune par exemple. Tu vois.

-Normalement, cela devrait être des évaluations qui soient différenciées les uns pour les autres.

Mme C : quand bien même, pourquoi un tel obtient un vert foncé et un autre un...Si on prend une classe pour cela, si j'ai une classe pour trente élèves, trente évaluations différentes... ?

-Ou, en petit groupe.

Mme C : tu me dis en petit groupe, qui me dis qu'au sein même d'un îlot. Alors, si c'est un travail en groupe. Si c'est un bon exemple. J'ai fait une évaluation de lecture. Moi, je ne propose pas le traditionnel questionnaire de lecture ou les questions avec plus tendance à instrumentaliser le texte et les élèves ne comprenaient strictement rien et ils se contentaient de réécrire par cœur le cours. Alors, ce que je leur demande, c'est de me construire un objet qui me symbolise l'œuvre ou de m'apporter des objets issus de la récupération qui symboliseraient l'œuvre, qui cherchent leur rapport à l'œuvre et pourquoi tel ou tel objet sur cet œuvre.

Et puis, je leur dis, vous aurez à une évaluation. Je leur propose une question somme toute simple, une problématique, en quoi K. dénonce t-il le totalitarisme ? Les élèves sont absolument perdus. Avant l'évaluation, je présente l'œuvre. Ils avaient une semaine pour lire les onze pages désignés. Et donc, il y a des élèves qui n'ont fait que me répéter certains pans de l'œuvre et pourtant, ce qui disaient dénonçait le totalitarisme. Voilà, tout simplement. Je les soupçonne d'avoir appris quelques passages clés en se disant, on aura un questionnaire, au moins je saurai répondre.

J'ai un autre îlot avec un élève qui est brillant. B. est brillant. Et, leur synthèse obtient 10 sur 10 et dans l'îlot il y avait trois élèves, B. L., et G. Et G. n'est pas aussi brillant que B. mais c'est un bon élève. L. ne fait strictement rien. Rien. L'îlot obtient 10 sur 10. Je sais pertinemment que L. n'a pas apporté comme ses élèves auraient apporté. Tu vois, ce que je veux dire, dans l'îlot, chacun apporte sa pierre à l'édifice. Un travail collaboratif, c'est un travail coopératif. Je sais que L. a strictement rien fait mais il a du fournir sur l'ensemble de la synthèse entre 5 et 7 % du travail. D'accord. Là ils obtiennent une excellente maîtrise. L. Qu'est-ce que j'en fais ?

-Il faudrait construire une évaluation pour L. qui soit adaptée à son niveau.

-Mme C : Si, en îlot, je le mets dans une évaluation à part, n'est-ce pas là une forme de stigmatisation ?

-Cela peut être vécue comme une stigmatisation ou aussi une démarche où on saisit les réelles compétences de l'élève. Là je me fais l'avocat de Perrenoud. Mais la note peut entrer aussi dans une forme d'autorité subjective.

-Ah mais bien sur.

-Et c'est cela le problème, c'est que l'autorité démocratique se veut objective.

-Mme C : Ah mais oui, mais un élève que tu apprécies particulièrement. Tu essaies, je ne sais pas si tu vas garder, si par exemple, on va dire, que tu notes sur 10. Il y a un élève, tu sais qu'il est particulièrement somme toute plutôt correct et ce jour-là, il réussit moins que les autres. Soit, tu seras plutôt beaucoup plus intransigeant avec lui. En disant attention, ne te laisses pas aller. Ou sinon, dans l'indulgence, c'est un bon élève...Ca arrive. Moi, je suis plus intransigente. Ne te repose pas sur tes lauriers. Après la remise des notes, on ne se moque pas des autres...Et je dis B. toi aussi, ne te laisses pas aller. Alors B., je suis plus intransigente avec lui. Donc, quand tu as un élève comme cela, soit tu es plus intransigente avec lui, soit tu dis, oh, ben c'est B. on peut le laisser. Non, parce que, très honnêtement, ce n'est pas l'aider. Après moi je suis dans les collèges, je suis plutôt intransigente, je suis plutôt sévère avec les élèves mais tu as assisté à l'entretien. Le papa qui me dit que je suis carrément méchante.

Et très franchement, je vois la progression. Je remarque que le niveau est particulièrement faible. Mais ils travaillent. Ce ne sont pas des progrès spectaculaires mais c'est encourageant. Si je n'étais sévère avec eux, comment veux-tu qu'ils avancent. Et donc pour revenir à ce que je disais, pour les compétences et l'évaluation, je pense très sincèrement qu'il y a des sciences exactes. Et l'évaluation n'est pas une science exacte. Et là, encore une fois, je parle pour moi. L'évaluation n'est pas une science exacte. Mais juste on ne trouvera pas un outil parfaitement efficace, sans incohérence et sans maladresse pour l'ensemble d'une classe.

-Après, je pense, au niveau des compétences. Je pense que l'institution va jongler avec les deux.

Mme C : Mais je pense qu'il faut avoir les deux. Maintenant je mets la note et la compétence et j'explique en quoi ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné.

-Après, pour moi, la notation ne doit pas entrer dans une dynamique trop subjective et trop arbitraire car..

Mme C : ce serait l'exercice d'un pouvoir, mais oui bien sur mais va leur dire cela à des enseignants qui travaillent depuis moult années.

-J'aurais une autre question. Comment mets-tu en place les débats en classe, comme l'enseignement moral et civique ? Ou dans le cadre d'un EPI ou d'une heure de vie de classe.

Mme C : alors je mets en place deux formes de débat. Dans le français, je parlerai pour la matière en français, on parle, on fait beaucoup de débats et j'aime beaucoup les débats. J'avoue que quand je commençais à enseigner. J'étais en difficulté car tout allait dans tous les sens et je demandais conseil. Je demande beaucoup conseil car j'aime beaucoup échanger et de fait, j'aime beaucoup les débats parce que des élèves, en temps normal, n'osent pas prendre la parole en classe pour x raison. Pendant le débat, ils peuvent se laisser aller. Mais là, cela demande une mise en confiance. Je l'ai expérimenté. Cela demande une mise en confiance. Et là, je t'explique que, véritablement, que chacun doit écouter l'autre et rebondir sur ce que dit l'autre. Ca c'est important. Donc, là aussi, apprendre à respecter la parole de l'autre, ça c'est important. Même si tu n'aimes pas un tel ou un tel, lorsqu'il prenait la parole, tout de suite, ça rebondissait pour un oui, pour un non. On sentait bien que ce que la personne disait, mais ce que la personne était finalement. Pour ce qui est de la prise de parole, je leur expliquais bien que chacun a le droit de prendre la parole, que nous étions tous des personnes différentes donc chacun est libre d'avoir un avis différent de l'autre. Ca me semble aussi les bases mêmes de la démocratie. Donc, ils doivent véritablement apprendre à respecter la parole d'autrui et moi je reste véritablement vigilante justement à ne pas qu'il s'écarte du débat parce que ça aussi, ils peuvent aisément s'écarter et s'embarquer sur des sujets comme la religion. Ca leur tient à cœur aussi. Bien évidemment, je leur explique ce qu'est la laïcité parce que là aussi ils ont une idée particulièrement erronée de la laïcité. C'est donc le moment, selon moi, toujours par rapport à une question, le risque est de toujours de dévier. On peut toujours dévier mais je vais tout de même m'assurer qu'il y ait un carcan. Je n'aime pas beaucoup les carcans mais j'y veille sinon ça part dans tous les sens. Certains profitent de prendre la parole pour dire tout et n'importe quoi. Mais, le débat est surtout le moment d'entendre la parole de l'autre, d'entendre la parole de l'autre et surtout de respecter l'avis de l'autre et ce qui avait été intéressant, c'est de voir comment un élève qui avait une idée peut changer, alors pas forcément aisément, mais peut changer d'avis simplement en échangeant avec son condisciple. La parole entre pairs, je trouve cela vraiment, vraiment intéressant. Même pour moi, je trouve cela formateur. Cela me permet de voir les élèves différemment. Certains sont plus à l'aise, c'est vrai et les élèves qui sont à l'aise dans la classe sont aussi à l'aise dans le débat. Cela devient un espace scénique. Et moi je ne suis pas au milieu du débat à dire, toi tu parles et toi non. Je reste de côté et je leur dit, je suis pas là pour attribuer la parole à un tel ou un tel, non. Vous prenez la parole comme bon vous semble, mais attention pour rebondir sur ce que votre condisciple vous dit. Attention, il ne faut pas répéter une chose qui a déjà été dite mais je ne suis pas au centre de l'espace en disant voilà, je suis dépositaire de la parole. Tu as la parole, non et surtout, il serait particulièrement d'accord, on va dire, qu'ils ne s'exprimeraient pas librement et l'idée, c'est qu'ils s'expriment véritablement. Tout cela pour que mes élèves se sentent libres, lorsqu'ils travaillent, libres lorsqu'ils prennent la parole tout en n'oubliant pas que je veille. Et c'est ce que tu me disais pour le pouvoir. Est-ce qu'ils sont véritablement libres ? Pas véritablement dans le sens, tu vois, où ils savent que si ils commettraient un impair, que je vais les ramener à l'ordre.

-l'idée de liberté, quand je parle de liberté, c'est cela aussi. Je joue sur un...La liberté pour moi, c'est que l'élève a accès à l'organisation et à l'animation de la classe.

-Mme C : oui.

-Je n'ai pas trop le choix de le considérer comme cela parce que...

-Mme C : il peut participer justement à la vie de la classe mais dans une certaine mesure et pour ne pas oublier que ce sont des enfants, ils ont besoin d'un cadre. Donc, oui, il y a cette forme de liberté mais je sais que dans mon cas, encore une fois, je veille derrière.

-D'accord.

Mme C : et c'est dans ce sens justement que, aussi étrange que cela puisse paraître, les nouveaux programmes, j'aime assez...dans le sens, il y a ce retour à la littérature. Ce que je trouve intéressant et les inspecteurs nous le disent bien. Nous sommes des guides, nous sommes des guides donc les élèves sont au centre de leur propre savoir et ça je suis clairement dans cette pédagogie là et je trouve que c'est nettement plus pertinent. Je re-songe à mes années collège, mes années pardon, euh, de lycée, mes années justement université qui ne sont pas si loin que ça et je me dis, voilà, j'aurais du avoir des professeurs, mais je me dis que c'est clairement plus intéressant que des élèves, tu sais, soient véritablement acteurs du savoir dans l'apprentissage même des élèves qui sont en difficulté trouvent leur place. C'est cela qui est intéressant. J'ai rencontré, j'ai eu ma rencontre parents-professeurs avec, à D. en début de semaine et donc, je rencontre qu'une maman comme cela, d'un certain âge et, donc déjà elle a commencé à me, elle a pas été désobligeante mais j'ai senti que elle s'interrogeait justement sur mon âge, elle s'interrogeait, mais on ne demande pas à une femme son âge donc je n'ai pas répondu à sa question, à son interrogation et donc, il y avait sa fille à côté qui lui disait que, par rapport à la recherche de faire plaisir au professeur, que par rapport à l'année dernière, elle se sentait plus à l'aise en français, car en travaillant en îlot, quand ils ont besoin de moi, je suis là, ils ont question à répondre, cela les prépare à l'épreuve du brevet, au sujet de la réflexion, cela les prépare au lycée et pour l'après-collège car il y a une vie après le collège car certains l'oublient. Et donc, et dit à sa maman, je trouve vraiment ça intéressant parce que les cours sont animés, on a toujours des échanges et donc le cours n'est pas mort. On ne met pas à l'index les questions. Je ne critique pas mes collègues mais ils n'ont pas un texte et beaucoup de questions. Là, on entre dans une analyse fine, ils n'ont pas les sentiments, mais on fait l'analyse fine et on montre que véritablement, on entre dans l'essence même du texte. Là on fait de la littérature et les élèves, je leur pose une question, une problématique, et la problématique, ils doivent faire une synthèse de quinze lignes. C'est une méthodologie qu'il faut suivre. Ici, ils le font petit à petit, mais ils ont besoin d'apprendre la rigueur et donc, tu vois, dans le temps même où ils doivent rédiger la synthèse, ils échangent beaucoup entre eux. Par moment, ils peuvent échanger entre îlots et chaque îlot propose une synthèse différente, selon sa propre sensibilité. Ça leur permet aussi de voir que la littérature, c'est ça. Tu peux lire le texte d'une manière, je peux le lire de d'autres manières. Ce n'est pas pour autant que ma manière sera bonne et ta manière sera bonne ou mauvaise. Non. Un texte peut avoir multiples interprétations. C'est le propre de la littérature. Et comme je leur dit souvent, ce que vous dites là, l'auteur ne l'a même pas pensé quand il a écrit. C'est en ce sens que je dis que, dans ma classe, en tout cas, la parole, si tu veux, n'est pas, est plutôt, je peux dire sacralisée, mais chacun peut prendre la parole, véritablement et ce qui permet au cours d'avancer. Je n'arrive pas à leur imposer quelque chose et ça c'est bon, et c'est comme ça et pas autrement. Après, il y a des choses qui ont des modalités à respecter. Le fantastique, ce n'est pas du merveilleux. C'est comme ça et pas autrement. Mais, pour ce qui est du texte, comme je leur dit, vous êtes une vingtaine, vous avez vingt sensibilités différentes. C'est nettement plus intéressant, car le monde n'est pas uniforme.

-Alors, une autre question, et c'est la dernière. Est-ce qu'il t'es arrivé, à partir d'un débat, un thème soulevé par les élèves, de concevoir un projet avec eux, et de travailler en lien avec le CVC.

Mme C : Alors non, c'est par faute de moyens. j'ai été contractuelle, j'ai été contractuelle ma première année, je ne savais pas si j'aurais eu un poste l'année d'après et donc je n'ai pas pu le faire. L'année d'après, j'ai passé le concours mais bon, là, très honnêtement, je n'ai pas eu le temps de le faire et après j'ai été stagiaire. Tu vois. Maintenant, et encore je suis ténébreux. Je ne peux pas, euh, m'engager dans un projet sachant que, enfin, je sais pas sur quel établissement je serais. Un projet, pour moi, ne se voit seulement pas sur une année. Un projet sur une année ?

-C'est mieux oui, un projet sur un an, ça permet aux élèves de voir qu'on est parti de leurs idées. On leur donne une initiative d'action par le CVC, même si c'est très nouveau ou encore le FSE. Dans l'année, on voit que cela a porté du fruit. Que le projet ait abouti.

-Mme C : Organiser un projet sur plusieurs années, on voit aussi l'aboutissement.

-Je sais, c'est compliqué.

-Mme C : C'est compliqué, oui il suffit de le vouloir, mais on peut organiser un projet sur plusieurs années. Après ce serait plus de la sixième à la quatrième.

- En parlant avec d'autres CPE, lorsqu'un projet dépasse un an, il n'aboutit jamais car si les équipes changent d'une année à l'autre et c'est pour cela qu'ils disent, un an.

-Mme C : Oui, je comprends, mais non, je voyais plus les projets de manière pérenne mais un projet avec eux sur un an non.

Annexe 9
séance de formation pour les délégués de classe au collège J.M.
Introduction.

La formation a lieu dans l'une des salles de l'heure d'étude avec l'ensemble des délégués de classe du collège avec leurs suppléants. Le CPE est présent ainsi qu'une assistante d'éducation et un service civique.

CPE : Donc, comme convenu, nous sommes ce matin en formation en vue de vous préparer à votre rôle cette année de délégué de classe. Alors, est-ce-que tout le monde est là ?

Assistante d'éducation : Non, il manque trois élèves. Ils m'ont dit ce matin qu'ils ne peuvent pas venir car ils ont des contrôles de prévu.

CPE : Évidemment...Cela fait quinze jours que l'on annonce la formation pour les délégués le vendredi 17 novembre, de 09h00 à 12h00 et les enseignants font faire des contrôles à ce moment. Les enseignants n'ont aucun intérêt pour la vie démocratique dans l'établissement et vous non plus d'ailleurs puisque certains ici ont un comportement inacceptable !

CPE : B., par exemple, qui n'arrête pas d'arriver en retard depuis le début d'année et qui perturbe sa classe. As-tu fait signer tes mots dans le carnet ?

B. : Non, j'ai oublié...

CPE : Ok : Allez, tu prends tes affaires et tu t'en vas. Tu vas en vie scolaire pour la prochaine heure et ensuite tu retournes en cours. Les délégués doivent être exemplaires. Et vous, vous êtes ceux qui perturbent les cours. Ce n'est pas possible !

CPE : Donc, je reprends, hier soir j'étais en conseil pédagogique et le bilan n'est pas bon du tout. Il y a trop de retards et pas assez de travail. Je te parle aussi à toi là F. ! Celui qui frappe ses camarades et qui est insolent avec les enseignants. Et je ne parle d'E qui est systématiquement en retard depuis le début de l'année. Mon épouse est enseignante dans un autre collège et vous savez qu'ils sont trente par classe !

Élèves : Trente...mais c'est beaucoup.

CPE : Ici vous êtes maximum 22 par classe et vous ne faites aucun effort. Vous bénéficiez des meilleures conditions de travail et vous ne progressez pas. On travaille aussi en collaboration avec la maison pour tous et vous savez comment les éducateurs reconnaissent ceux de notre collège. Ce sont ceux qui n'ont pas de devoirs. La maison pour tous accueille aussi des élèves de G., de M. Eux, ils ont beaucoup plus de travail que vous.

CPE : Donc, pour ce qui est de la formation de délégué, vous avez le devoir de motiver vos classes et d'être des exemples, et pas le contraire. En ce sens, vous savez que nous avons mis en place un projet de médiation entre élèves. On forme donc des élèves médiateurs qui gèrent certains conflits. Les élèves impliqués dans un conflit signent un contrat où ils s'engagent à ne plus se disputer. Des fois ça marche et des fois ça ne fonctionne pas comme ce fut le cas de H. et de J. Mais voilà, le but est de vous responsabiliser. On aurait besoin d'élèves volontaires pour être médiateur cette année.

CPE : La formation dure un trimestre et ensuite, jusqu'à la fin de l'année, vous êtes médiateur. F., tu ne serais pas intéressé ?

F. : ch'ai pas, c'est quand ?

CPE : Alors, c'est tous les lundi de 13h00 à 14h00.

F. : Ok, je veux bien.

CPE : Bon, on t'inscrit comme ça c'est toi qui règle les problèmes dans ta classe. Et toi, K., ça ne t'intéresse pas ?

K. : Mais je rentre chez moi à midi.

CPE : Et bien tu reviens pour 13h00. C'est bon ?

K. : ok.

CPE : inscris-le aussi sur la liste.

Assistante d'éducation : Bon, très bien, tous ceux qui sont intéressés par la médiation, vous levez la main et je vous inscris !

CPE : Bon, je profite aussi pour vous présenter le stagiaire qui m'accompagne cette année.

-Bonjour, je m'appelle M.RIVIERE, je suis CPE-stagiaire au collège pour les deux ou trois prochains mois.

CPE : Et donc, M.RIVIERE aura aussi le bureau de vie scolaire de temps à autre. Il pourra aussi punir comme moi et gérer les conflits comme moi, retirer les cartes de sorties etc. Notamment ici, suite au conseil pédagogique, désormais, lorsque les absences et les retards sont trop nombreux, on pourra désormais supprimer la carte de sortie de toute l'année.

Élèves : quoi ?

CPE : Donc, on revient sur la formation du délégué de classe. Vous avez reçu chacun un carnet qui vous explique votre rôle et il-y-a quelques exercices que nous ferons ensemble.

Élève : Et mais monsieur ! La formation c'est toute la matinée ?

CPE : Mais oui.

Elève : Mais je savais pas moi, personne savait ça.

CPE : Non, mais n'importe quoi, depuis quinze jours, c'est affiché partout.

Elève : Mais, non, j'ai rien vu !

Autres élèves : Mais si, c'est affiché !

CPE : Il-y-a des affichages qui annoncent l'information et toi tu ne vois pas ! Vous ne faites vraiment aucun effort.

*formation des délégués de classe
fin de la séance, explication du fonctionnement du conseil de classe.*

Les élèves ont fait des exercices qui expliquaient le rôle de chacun dans l'établissement. Une mise en scène a été improvisée par dix élèves afin de mimer un conseil de classe.

CPE : Alors, ici c'était plutôt drôle mais un conseil de classe, c'est un moment très sérieux. Les comédiens étaient très à l'aise mais en général les élèves en conseil de classe sont plutôt discrets et assez impressionnés par les adultes. Alors, ceux qui ont été délégués l'an dernier, est-ce que vous pouvez prendre la parole dans les conseils de classe ?

Élèves : La réponse est très partagée. L'un d'eux dit : moi, quand je vais au conseil de classe, j'ai toujours la boule au ventre.

CPE : Avez-vous des droits au sein du collège.

Élèves : Oui.

CPE : Donc vous pouvez prendre la parole au conseil de classe. Il se peut que des fois on vous oublie mais à ce moment là, vous levez la main et on vous la donnera.

Élèves : Oui, il-y-a Mme A. (adjointe de l'établissement) qui nous donne la parole au conseil de classe.

CPE : Alors attention les élèves et les adultes n'ont pas les mêmes droits dans l'établissement. Si, par exemple, je ne pense pas que cela arrive cette année, un enseignant paraît injuste avec la classe, vous ne le dites pas au conseil de classe. Vous venez voir d'abord votre professeur principal qui fixera la façon dont traiter la situation. Si vous le dites au conseil, les enseignants vont faire corps et soutenir leur collègue.

CPE : à la limite, les parents peuvent le dire mais pas vous ! Ok.

La sonnerie retentit. Les élèves quittent la salle pour se rendre au réfectoire. Une dernière conversation s'amorce entre moi et mon CPE tuteur.

CPE : Donc, tu vois, là il-y-avait des élèves absents ce matin. Ils ont mis des contrôles sur les mêmes heures. Un élève est venu me voir pour me dire qu'il a pas pu venir aujourd'hui parce qu'il avait deux contrôles. Les enseignants n'ont vraiment rien à faire de la formation citoyenne. Mais c'est aussi parce qu'ils sont en conflit avec moi. Dernièrement, j'ai rappelé aux enseignants qu'ils devaient venir chercher leurs élèves sur les rangs à l'heure mais il y en a une qui voulait absolument que ses élèves l'attendent à la porte de la classe. Ensuite, ils accusent l'équipe de direction d'être trop autoritaire et le CPE, tu verras, est au milieu de tout ça.

Mais comment veux-tu que je stimule la vie démocratique dans les instances ? Tu l'as vu hier soir quand les enseignants me demandaient ce qui était fait sur l'absentéisme. Pour eux, le CPE c'est juste là pour faire respecter l'ordre et la discipline et rien de plus. Tu comprends que, souvent, dans ce genre de réunion, il faut savoir se contenir. Après, au lycée, je ne veux même pas voir l'état du CVL.

-Oui, j'ai visité un lycée dernièrement. Les élèves ignorent complètement leur CVL et ils conçoivent leur propre petite démocratie. Alors le CPE ne peut pas stimuler la vie démocratique dans l'établissement.

Annexe 10.
entretien avec le CPE d'un lycée professionnel et général.
Durée de 40 minutes.

-Bonjour, merci de m'accueillir.

-M.G : Aucun problème. Alors j'ai bien reçu votre mail et donc ce serait un entretien sur la vie démocratique dans mon établissement. J'ai bien reçu aussi votre questionnaire que vous voulez que je diffuse parmi les enseignants.

-Oui, si c'est possible.

-M.G : Alors, j'ai commencé à la diffuser parmi des collègues hier mais on entre dès ce soir en vacances. Les premiers questionnaires ne reviendront donc qu'après les vacances. Alors, j'ai lu les questions, elles sont très bonnes. Par contre j'ai quelques doutes pour le titre.

- Oui, je suis en train de le réfléchir.

-M.G : Non mais de toute façon, vous avez encore un peu de temps devant vous pour le mémoire. Donc, pour la vie démocratique dans l'établissement, que voulez-vous savoir ?

-D'abord, comment les enseignants perçoivent la vie démocratique dans l'établissement ?

-M.G : Globalement, très bien. Alors, la spécificité du lycée, c'est qu'il comporte la part du général et du technologique et la part du professionnel. Je peux vous le montrer si vous voulez, la MDL est située au centre du lycée et je viens de mettre en place une agora pour que les jeunes puissent débattre et se réunir. Une différence est à noter entre les enseignants du général et les enseignants du professionnel. Les seconds pensent que l'école est d'abord un lieu de formation pour un métier. Le général, les enseignants seront plus sensibles à l'enseignement citoyen.

-Au niveau des évaluations, comment cela se passe, les élèves ressentent-ils alors beaucoup la pression des notes ?

-M.G : Moi je viens d'arriver en septembre dans le lycée. Je ne sais pas trop ce qui faisait avant mais, cette année, chose qui me semble innovante, les enseignants ont choisi de ne pas noter le premier trimestre pour toutes les secondes générales afin de veiller à une pédagogie plus bienveillante.

-Ah oui. C'est bien mais les élèves, comment est-ce qu'ils perçoivent la vie démocratique dans l'établissement ?

-M.G : De ce côté, c'est totalement nul ! Il n'y a rien et ce n'est pas faute d'essayer. J'ai mis en place, notamment, une campagne d'affichage à l'occasion des élections au CVL. Les élèves pouvaient utiliser des pancartes affichées dans le lycée pour exprimer leur programme, leurs idées, leur projet. Et ça n'a pas suscité l'engouement des lycéens. Tu peux prendre une pancarte, si tu veux, pour ton mémoire.

-Ah merci, oui je veux bien.

-M.G : Alors, un seul projet a vraiment fonctionné l'an dernier, c'est la mise en place, dans le hall d'accueil, d'un aménagement qui rend ce lieu plus convivial. La MDL a permis le financement de l'installation de tables rondes, de chaises hautes permettant aux lycéens de disposer de lieux pour

manger, pour discuter. Dans l'ensemble, ils se sont bien appropriés les lieux. Le hall, c'est vraiment devenu chez eux. Par contre, ils désertent complètement l'agora. Ils ne s'y réunissent jamais. Alors j'ai pensé que l'agora pouvait être trop impressionnant pour des élèves un peu craintifs d'une prise de parole publique.

-Donc les élèves n'ont aucun intérêt pour la vie démocratique dans l'établissement ?

M.G : Ah je n'ai pas dit cela. Je constate malheureusement l'usage d'une démocratie directe.

-Ah oui, mais bon, c'est un peu dans l'air du temps.

M.G : Au début d'année, un groupe de lycéens vient me voir dans mon bureau pour proposer un aménagement du réfectoire. Moi je leur dis : passez par vos délégués de classe ou par vos élus du CVL et on verra ce qu'on peut faire. Ils sont repartis et rien ne s'est fait.

-Vous n'avez pas écouté ce qu'ils ont proposé ?

M.G : Mais cela me pose un problème. La vie démocratique doit passer par des instances, des représentants. Les élus, les délégués de classe doivent représenter les élèves car ce système de représentation protège tous les élèves, surtout ceux qui sont timides et n'osent pas s'exprimer en public. Il est là le danger de la démocratie directe. Sans instance et sans représentant, des élèves qui ont du charisme, du leadership peuvent manipuler les autres élèves, et faire passer leur propre intérêt. On risque de tomber dans du populisme.

-Je comprends. Peut-être qu'ils ne saisissent pas le sens des instances et du rôle du délégué de classe. Je pense moi que le problème vient déjà du collège. Je crois que, dans toute activité démocratique, y compris au sein du CVC, on devrait insister sur les objectifs pédagogiques au début et récapituler les acquis à la fin de chaque activité pour vérifier les acquis et exprimer le sens de l'activité.

-Ah oui. Peut-être. Veux-tu visiter l'agora et la MDL ? J'ai un peu de temps devant moi.

-Oui bien sur.

On sort du bureau et on s'engage dans le centre de l'établissement où se trouvent la MDL et l'agora des lycéens.

-M.G : Donc voilà, voici l'agora que j'ai mis en place dès le début de l'année. Donc l'idée, un peu à l'image de la démocratie à la grecque, c'est que les lycéens pouvaient s'y réunir quand ils voulaient et discuter de la vie de l'établissement.

-Et ils ne se réunissent jamais.

-M.G: Si, mais c'est dans le hall qu'ils se voient et discutent ainsi que devant l'établissement. Mais là, je n'ai pas aperçu de ce qui se dit ou se fait.

-Je comprends.

-M.G : On entre ici dans la MDL. Donc, ici se sont les bureaux disponibles aux lycéens qui sont membres et à côté le bureau de l'animatrice de la MDL.

-Ah, une animatrice de l'extérieur intervient au sein de la MDL ?

-M.G :Oui, elle essaie de monter des projets et de stimuler l'animation. Cependant, le problème c'est que l'emploi est en train de se précariser, ce qui donne moins envie de s'investir dans un poste comme celui-ci.

-M.G : On sort de la MDL et on arrive à la cafeteria. Ce sont les lycéens qui apportent ce qu'ils veulent dans les locaux. C'est vraiment un lieu à leur disposition mais ils ne l'utilisent que très peu. Ils préfèrent se retrouver dans le hall d'accueil qui pourtant, à mon sens, est moins propice à la discussion parce que c'est quand même un lieu de passage.

-On passe dans le hall d'accueil-

-M.G : On passe ici dans le hall d'accueil et comme tu peux le voir. Tout l'aménagement s'est réalisé en partie avec l'aide de la MDL. D'ailleurs, c'est affiché....ici....On a même installé des écrans pour afficher les emplois du temps et on fait passer de temps en temps l'actualité. Voilà, les lycéens ont vraiment investi ce lieu. C'est leur espace, un peu au détriment des locaux mis en place en centre de l'établissement.

-Oui, c'est très intéressant d'observer cela.

-M.G :Bon, je dois te laisser j'ai une réunion dans cinq minutes. Donc, pour le questionnaire, je fais de mon mieux et je te donne des nouvelles.

-Très bien, merci beaucoup de m'avoir accueilli. Je vous souhaite bonne continuation.

Annexe 11
Situation d'analyse de pratique professionnelle.

Une fille entre dans le bureau.

Brenda : Il est où M.M (CPE)

Moi : Il n'est pas là, qu'est ce qui se passe ?

Brenda : On m'a frappé ?

Moi : Bon, entre. Tu t'assoies. Tu vas tout me raconter.

Brenda : Je marchais dans la cour. Et Mohamed, il est venu et il m'a frappé !

Moi : Où ?

Brenda : Dans le visage.

Moi : Et tu as mal encore ? Tu as besoin d'aller voir l'infirmière ?

Brenda : Non, ça va.

Moi : Bon, il est en quelle classe, Mohamed ?

Brenda : Ch'ai pas, je crois qu'il est en troisième.

Moi : Bon, tu étais en étude ?

Brenda : Oui, AS (assistant d'éducation) m'a dit de venir vous voir tout de suite !

Moi : Très bien, je vais convoquer Mohamed...Allez.

Mohamed se trouve en salle de permanence, je le convoque.

Moi : Bon, Mohamed, tu t'installes ici et tu me donnes ton carnet.

Mohamed : Pourquoi ? J'en fais quoi ?

Moi : Tu connais Brenda ?

Mohamed : Msieur, mais j'ai rien fait ! C'est elle qui me lance des cailloux. Je marchais avec Th. dans la cour et, sans faire exprès, je frappe l'épaule de Brenda et là elle commence à m'engueuler. Elle me traite de sale PD et elle commence à me jeter des cailloux.

Moi : Ok ! Attends un peu.

Je convoque Brenda dans le bureau

Moi : Bon Brenda, tu te mets ici et tu me donnes ton carnet aussi ! Bon tu commences, Brenda ?

Brenda : Ben, il m'a frappé !

Moi : Mohamed ?

Mohamed : Ben, n'importe quoi ! Msieur, j'ai pas fait exprès et là elle m'insulte, elle me dit que je suis un pédé ! Que ma mère, c'est un pute. Et elle me lance des cailloux !

Brenda : C'est vrai...

Moi : Non, mais c'est quoi cette histoire, Brenda ! Combien de fois on vous dit de ne pas répondre la violence par la violence. Si on t'insulte, si on te frappe, tu viens nous voir et on règle la situation.

Brenda : Non, mais, ça va, ch'ui pas une victime non plus !

Moi : Non, mais attends ! Tu es venue en pleurs dans mon bureau, et tu dis que t'es pas une victime. On vous le dis, quand vous avez un problème, vous venez nous voir ! Bon, Mohamed, tu l'as frappée volontairement ?

Mohamed : Mais non ! J'ai pas fait exprès !

Brenda : menteur !

Mohamed : Mais c'est toi qui ment !

Moi : Stop...Mohamed tu demandes pardon à Brenda.

Mohamed : Je te demande pardon, Brenda...

Moi : Et, je ne recommencerai plus...

Mohamed : Et, je ne recommencerai plus.

Moi : Maintenant, Brenda, cette histoire est terminée. Je ne veux plus que vous vous parliez dans l'établissement. Vous vous évitez et je ne veux plus vous voir dans ce bureau pour ce genre d'histoire.

Brenda : Mais, comment on fait, il habite juste en haut de chez moi.

Moi : Et alors, il va te faire quoi à l'extérieur de l'école puisque maintenant, il a promis de ne plus rien faire.

Brenda : De toute façon, je m'en fous, j'appelle mon père et il va lui péter la gueule.

Mohamed : Oui, ben tu ne me fais pas peur !

Moi : Mais ne fais pas ça ! On est ici à l'école pour apprendre le vivre-ensemble, vous ne vous appréciez pas mais vous êtes ici pour apprendre à vous respecter. Pas de représailles. Mohamed, il vient de te dire qu'il ne recommencera plus, c'est terminé ! Tes parents n'ont pas à intervenir. Si représailles il y a, avec violence physique, tes parents risquent la prison...

Brenda : Je m'en fous !

Moi : Tu te fiches que tes parents soient arrêtés !

Brenda : Je m'en fous !

Moi : Bon, Mohamed, prends ton carnet, tu peux y aller. Brenda, tu ne parles pas à tes parents de ce qui s'est passé aujourd'hui. On ne répond jamais à la violence par la violence. Es-ce que j'ai ta parole ?

Brenda : Oui...

Moi : Tu prends ton carnet, tu peux y aller.

I) Etat des lieux :

A) Les nécessités du service :

Le collège étant en « éducation prioritaire » le service de vie scolaire doit prioritairement privilégier :

-la sécurité des élèves par une présence des AED sur « le terrain ». Quel que soit le niveau des incivilités, le CPE doit constamment les prévenir. Ainsi, il faut que les assistants d'éducation soient le plus souvent présents sur les endroits sensibles (toilettes, à la grille, espaces qui échappent à une surveillance permanente...)

Au quotidien, il est très important d'éduquer au respect en s'opposant au langage grossier, aux tenues et aux attitudes déviantes des élèves, en tenant parfois un discours moralisateur dont l'objectif est de condamner tout acte de violence.

-l'encadrement des élèves : socialisation, éducation à la règle et à la Loi, soutien scolaire (aide aux devoirs, « devoirs faits », aide individualisée, aide spécifique aux élèves « gens du voyage » ou primo-arrivants) En raison des moyens de transports, il y a souvent des élèves en études régulières (ou au CDI) au début et en fin de matinée ou d'après-midi. A cela s'ajoute le dispositif « aide aux devoirs » de 16 heures à 18 heures.

-Communication : avec les élèves (prévention, écoute active, communication non violente) ; avec les parents d'élèves (courtoisie, explication, compréhension., co-éducation) avec les autres personnels (mails, pronote, affichage, verbalisation, respect des fonctions et de la hiérarchie..)

B) Quelques données de vie scolaire :

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Taux d'absentéisme	4,14	6,17	3,85	3,3
Retards injustifiés	216	436	439	838
Exclusions de cours	160	128	165	216
Retenues	424	520	306	309
Retraits de carte sortie	180	183	223	157
Exclusions provisoires	44	29	35	19
Exclusions internées	8	7	24	21
Commissions éducatives	13	2	11	6
Conseils de discipline	2	2	5	5

C) Remarques/observations sur les motifs :

Le service de vie scolaire n'est concerné que par la lutte contre l'absentéisme, les retards et la gestion des punitions scolaires. Les autres données nous éclairent sur les situations ayant été sanctionnées pour manquement grave au règlement intérieur.

Il faut savoir que :

-pour l'absentéisme : 85% des motifs sont liés à des problèmes de santé (dont 35% sont justifiés par certificats ou rendez-vous médicaux) 15% pour des raisons familiales ou de transport

-pour les retards : les motifs sont liés à 30% à des problèmes d'organisation au sein de la famille (réveil tardif ou oubli de se réveiller) et de transport. Les 2/3 restants sont non justifiés puisqu'il s'agit de retards entre les heures de cours.

-pour les punitions (retenues, retraits de cartes) : 45% le sont pour travail non fait à plusieurs reprises, 20% à de l'insolence, 10% à des infractions à des interdits (stationnement dans les couloirs ou dans les toilettes) et 25 % à des retards non justifiés.

-Pour les exclusions de cours : Hormis les retards abusifs, les autres motifs sont liés à de l'accumulation de bavardage et d'absence de prise de note, jets de bouts de gomme ou d'insolence.

D) Composition de l'équipe de vie scolaire :

Pour répondre aux besoins de surveillance, d'autorité, de sécurité, d'aide à la réussite scolaire, d'animation et de gestion administrative du service, on cherche à recruter une équipe mixte de 5 AED dont certains doivent poursuivre des études (et le cas échéant pour devenir enseignant ou CPE) pour favoriser la réussite des élèves, être habitant de la ville (pour pallier aux éventuelles absences d'un AED) et avoir des compétences en matière d'animation éducative ou sportive (les ¾ des élèves pratiquent une activité sportive)

Pour optimiser le service, ce dernier est réparti de la manière suivante : il y a deux AED à temps complet, deux à trois quart-temps et un à mi-temps. Cela permet une continuité du service dans la semaine pour la gestion du bureau de la vie scolaire, des études et de la surveillance durant les temps hors-classe. (Cf : annexe 1 et 2)

II) Objectifs et stratégie du service de vie scolaire : année 2017/2018

Si l'on se réfère aux chiffres de 2016/2017, il faut dans la mesure du possible ne pas dépasser ces critères en juin 2018 :

1-Taux d'absentéisme : 3,5 % en renforçant le suivi (les référents devront rappeler aux élèves de justifier par écrit les absences de la veille), le contrôle (retour des justificatifs écrits) et en étant vigilant.

2-Retards injustifiés : 400 en punissant davantage les élèves retardataires et grâce aux nouveaux emplois du temps (fin des cours d'une heure trente) et au nouveau protocole sur les retards.

3-Exclusions de cours : 150 en utilisant le nouveau protocole d'exclusion de cours.

4-Retenues : 250 en modifiant les horaires en les plaçant le mardi et le jeudi de 17h à 18h.

Pour atteindre ces objectifs, il faut absolument créer un climat scolaire positif. D'une part, multiplier les espaces d'activités socialisant et ouvert à tous permet aux jeunes de mieux se connaître, voire même de s'apprécier. Ainsi, par le biais du le FSE et de activités ludiques ou sportives, les atteintes aux biens et aux personnes seront limitées.

D'autre part, lutter contre la violence passe également par une meilleure prise en charge pédagogique des élèves en difficulté. Au collège, Le CPE peut inciter les élèves à participer à l'aide aux devoirs. Les référents doivent aider à repérer les élèves en difficulté notamment au moment des études.

Il faut également s'appuyer sur le projet médiation par les pairs et sur l'accompagnement des élèves élus au CVC.

Cependant, il faut prioriser les actions du service de vie scolaire et les réaliser tout au long de l'année scolaire. Cela passe nécessairement par une motivation et une posture d'éducateur que doivent acquérir les AED. Cela passe par une formation des AED qui se déroulera tout au long de l'année, de manière collective et individuelle.

III) Mise en œuvre du projet de service :

Priorité :	Objectifs :	Effets attendus ; Pourcentages/ Critères qualitatifs :	Actions envisagées	Où ? Quand ?	Outils d'évaluations prévues :
1-Accueil des élèves et des parents :	-Préparer un accueil de qualité pour tous les élèves. -Lutter contre les retards et les incivilités	-Les élèves doivent mieux et s'adapter à la vie de l'établissement. -Ne pas dépasser les 400 retards non justifiés	-Participation des AED aux inscriptions -Explication du Règlement intérieur. Livret d'accueil des 6 ^è -Nouveau protocole sur les retards Sanctionner tout retard non justifié -Présence des AED aux intercours	-Rentrée septembre -Sur l'année -Surveillance des toilettes	-Conseil d'administration, Assemblée générale des délégués. -Grille d'évaluation de « l'équipe de vie scolaire » -Pronote, rapport d'activité de la vie laicosre.
2-Mieux vivre sa scolarité	a) L'élève doit mieux utiliser son temps « hors-classe ». b) Développer les activités culturelles. c) Aider scolairement le élèves	-Ouverture du FSE en dehors de la pause méridienne -Distinguer le travail en étude et au CDI. -Mise en place d'une étude pour une classe pour un AED -Favoriser un bon climat scolaire. -Sensibiliser les élèves aux activités artistiques et culturelles. -Avoir de meilleurs résultats scolaires	-informer et soutenir la création de clubs. Formation des membres du bureau. -Faire du CVC élèves, le lieu de la communication interne de la vie au collège. -Création d'un club musique Tutorat/ aide aux devoirs et aide individualisée	-2 ^{ème} ou début du 3 ^{ème} trimestre. -Foyer. -2 ^{ème} ou début du 3 ^{ème} trimestre. -A partir d'octobre -A partir du 2 ^è trimestre	-CA, CVC -Mesure du climat scolaire. -Nombre d'adhérents au FS -Résultats scolaires des élèves inscrits dans les dispositifs d'aide aux devoirs
3-Assurer un meilleur suivi éducatif :	- Assurer un meilleur service de l'« équipe vie scolaire » Mise en place d'AED référent -Assurer au mieux la sécurité des élèves et des biens -Lutte contre l'absentéisme	-Faire du surveillant un éducateur. -Intégrer rapidement le nouveau surveillant à son équipe. -Lutter contre les dégradations Taux d'absentéisme de 3,5%	-Formation des surveillants . -Soutenir les délégués du CVC pour sensibiliser les élèves	-Sur l'année.	-Grille d'évaluation de « l'équipe de vie scolaire » -Rapport annuel des activités du service de vie scolaire -Pronote

Annexe 13
Régulation situation de harcèlement.

CPE : Bon, Akkim, depuis que Mathis est là, tu as beaucoup changé !

Akkim : Mais non, c'est Mathis qui parle, moi je fais rien.

CPE : Ah oui, c'est quoi ? L'amour te fait tourner la tête, c'est ça ?

Akkim : Hein, mais je comprends pas!

CPE : Tu n'arrêtes pas de te faire remarquer ! Tu es toujours là en train d'insulter les filles.

Akkim : Mais non ! Mais pourquoi vous faites pas venir Mathis ?

CPE : Oh, mais ne t'inquiètes pas, Many, Mathis et tes petits copains, je vais les voir aussi! Les parents de Mathis seront convoqués bientôt. Et toi aussi ta mère, elle est déjà venue ici ?

Akkim : Mais non, elle est jamais venue...

CPE : Mais bien sûr que si, elle est venue Mercredi, et tu n'as pas voulu venir, parce que tu es resté devant le bureau à attendre.

Akkim : Ah oui ! C'est vrai..

CPE : Et bien, au prochain dérapage, c'est ton père que je vais convoquer, et tu seras là !

Akkim : Je m'en fous !

CPE : C'est Mathis qui te demande de faire ça ?

Akkim : Mais non, c'est moi le chef !

....Accueil d'un autre élève du groupe...

CPE : Bon, déjà tu te lèves, fainéant !

Henri : Mais, j'étais à l'infirmerie et on m'a frappé la cheville !

CPE : Qu'est-ce que qui c'est encore passé ?

Henri : Mais c'est Jules, on jouait au foot et il a failli tomber et il l'a voulu s'accrocher à moi...

Moi : Oh, il ne l'a pas fait exprès..

Henri : Non.

CPE : Tu es toujours à l'infirmerie ! Tu ne fous rien en classe. Là, ce matin, tu n'avais pas ton livre, tu n'avais pas ton cahier, tu ne fous rien en classe ! Pourquoi tu viens à l'école ? Pourquoi ?

Henri : Ch'ai pas...

CPE : Tu sais pas...Bon, la semaine prochaine, je convoque tes parents.

Henri : Je m'en fous !

CPE : C'est Mathis ton chef !

Henri : Mais non...

CPE : Tu es quoi : sergent, caporal,tu exécutes les ordres de Mathis, ou de Enzo, et vous montez sur le transpho du collègue !

Henri : Mais je ne sais pas moi...je monte sur rien...

CPE : Tu retournes à l'infirmerie et tu retournes en cours ensuite. Tu demanderas aux surveillants un billet !

Annexe 14

G., un élève de troisième, est convoqué dans le bureau du CPE car il présente beaucoup trop de mots dans le carnet de liaison. Nous prenons ici l'entretien en cours.

...

CPE : Mais comme il y en a qui font des bêtises, qui ensuite, il y en a qui ont insulté les handicapés, il faut savoir que, ce soir, il y a la police qui vient et il y en a qui se font choper et ça fait des histoires. Donc, il ne faut pas faire n'importe quoi dehors. Après, dans la classe, tu suis plutôt ceux qui font le souk, et, un moment donné, il faut choisir ton camp. Après, on a déjà fait le premier trimestre, tu entames ton orientation, tu veux faire un CAP pâtisserie et, après j'ai pas assisté à ton conseil, j'ai regardé tes résultats et c'est pas bon. Tu sais, vous êtes nombreux à demander et il n'y a pas beaucoup de place.

G : Oui, mais, en fait, je ne veux pas faire de CAP, je veux aller en restauration.

CPE : Ah ok, là il faut se mettre d'accord parce que ton père, il pensait que tu voulais faire un CAP. Il va falloir un meilleur dossier, surtout au niveau du comportement. après, les résultats, ça va...

G : Oui, c'est aussi les résultats. Je les maintiens, mais souvent je prends des mots bêtement. Oubli de cahier.

CPE : Ben là, bon, ici, parfois, vous avez des profs...Et nous, on a été élève, il y a des profs qui s'en fichent que tu aies ton cahier ou que tu aies fait tes exercices mais il y en a d'autres, qui sont rigoureux, et c'était comme ça quand j'étais élève, ils vont vérifier si vous avez tout votre matériel, vous le savez! Donc, quand vous le savez, pour éviter d'avoir des mots, vous faites le nécessaire! après, c'est à vous de vous organiser. Ton père, il m'a dit que t'étais capable de t'organiser. Par exemple, quand tu vas à Niort, tout ça, t'es capable!

G : Oui, mais, c'est pas la même chose...

CPE : Mais attends, t'as un casier... Tu n'as pas tes cahiers, c'est à toi de t'organiser. Et pourquoi les autres y arrivent et pas toi?

G : Ben...

CPE : Ah, ben voilà! C'est à toi de t'organiser. après, t'oublies ton cahier, c'est pas possible! quand tu seras une seconde hôtellerie et tu arriveras le lundi, et je sais pas moi, tu vas oublier ta tenue de service, tu vas te faire pourrir! Donc, après, vous êtes grand, c'est à vous de vous prendre en charge. après, ici, il y a des parents qui ne savent pas le français et leurs enfants, il n'ont pas de mots ou d'oubli de cahier. Donc, c'est à vous aussi de vous prendre en charge. après, ton père, il t'a inscrit à devoirs faits. après, si tu as vraiment besoin, si tu veux venir le jeudi ou le vendredi, Nathan et Fabien sont disponibles pour t'aider.

G : Oui, mais après, mes devoirs, le soir, ils sont faits.

CPE : Alors, pourquoi les mots. Pourquoi il est noté que t'as pas fait tes exercices?

G : Ben, il y a un exercice de maths que j'ai pu pas faire mais là, mon père, il comprend...c'était sur pronote et..

CPE : Tu vas chercher ton cahier, tu permets que je regarde?

G : Le professeur de maths a mis des exercices sur pronote, et nous on devait aller le chercher sur pro-note. Et nous on savait pas que c'était sur pro-note. C'est pour ça!

CPE : T'es avec M.P ?

G : Oui

CPE : Et vous l'avez dit?

G : Oui, on lui a dit, mais...

CPE : Ben, faut lui dire encore parce que même moi, je n'arrive pas à me connecter des fois. Je vais lui dire. Les parents, ils n'arrêtent pas de le dire, il y a un souci. Bon, tes mots, je regarde: chwing gum, fait de bruit en classe, bruit et s'amuse en classe, se retourne en classe, le travail n'est pas fait, trop de ricanements, après, t'oublies, t'oublies, t'oublies, c'est pas normal, hein? Donc, la semaine prochaine, la carte de sortie te sera retirée: 8h-17h. D'accord

G : Oui

CPE : J'envoie pas de courrier...Je regarde toujours les mots: s'amuse, après c'est toi, il faut que tu changes, et là t'as vu sur ton bulletin ce qui est noté, c'était noté que ton comportement, ça va pas! Et, je peux te dire, si tu ne changes pas du tout, tu vas dire adieu à l'hôtellerie car c'est beaucoup demandé, et pareil pour la pâtisserie, là, en classe, il faut que tu choisisses qui tu es, en plus, vous êtes vingt. Le prof, il voit que faites les andouilles! Et en plus, là c'est noté, s'amuse en dépit de mes rappels à l'ordre! Il en va de même du travail individuel! Là tu me dis que c'est juste le comportement. Mais après, ce sont les résultats qui ne suivent plus. Tu vois, il faut que tu sois plus sérieux

Intervention d'une enseignante dans le bureau...puis l'entretien reprend.

CPE : Oui, donc, je disais. Pour ton orientation, il y a plein de choses que tu dois faire. après, si ça continue, je serais obligé de te mettre une fiche de suivi..Comme pour des élèves de sixième et de cinquième. Je penses que tu seras le seul troisième avec une fiche de suivi. Ça prouve que tu es un gamin. Ce qui prouve donc qu'en termes de mentalité, t'as...un problème. Qu'est ce que t'en penses?

G : Non mais, non, mais

CPE : Mais, quand tu rentres chez toi, il est 18heures?

G : Oui, Mais de 18 heures à 19heures, il est pas là et quand je suis seul à la maison, il ne me fait pas confiance.

CPE : Pour les conneries?

G : Mais, tout le temps mes devoirs sont faits. Mais il y a des fautes alors c'est pour ça qu'ils disent que mes devoirs ne sont pas faits.

CPE : Mais M. P écrit: devoirs à la maison non faits. Deux fois

G : Si le devoir à la maison a été fait!

CPE : Attends, il t'a donné deux devoirs à la maison! ce sont souvent des devoirs plus longs.

G : Oui, ben je les ai faits!

CPE : Mais alors, pourquoi il met ça. Ben, je vais lui en parler alors! Bon allez, tu peux aller manger ton cheese burger! Après il faut que tu sois plus...si, comme t'es président du foyer, il faut qu'on se revoie de toute façon...il faut qu'on fasse une réunion. Après tu as un projet mais c'est pas bon pour la suite.



Accueil > Le Bulletin officiel >
2016 > n°45 du 8 décembre
2016 > Enseignements primaire
et secondaire

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Enseigner
primaire et
secondaire

Vie collégienne

Attributions, composition et fonctionnement du conseil de la vie collégienne

NOR : MENE1635377C
circulaire n° 2016-190 du 7-12-2016
MENESR - DGESCO B3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-rectrices et vice-recteurs ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement, personnels, élèves et parents d'élèves des collèges

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République donne un sens éducatif à la participation des élèves : « pour devenir de jeunes citoyens, les élèves doivent apprendre les principes de la vie démocratique et acquérir des compétences civiques grâce aux enseignements dispensés et par la participation aux instances représentatives et/ou à la vie associative des écoles et des établissements ». Ces orientations sont précisées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui fait appel, dans le domaine 3 relatif à la formation de la personne et du citoyen, « à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ». De plus, le programme d'enseignement moral et civique doit « favoriser le respect des droits et de la loi, l'égalité considération des personnes, le refus de toute discrimination, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique ». Enfin, le parcours citoyen comporte une dimension de « participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement ».

L'enjeu, pour le collège, est donc de mobiliser effectivement la communauté éducative autour d'une instance citoyenne et d'instituer un nouveau rôle des élèves dans la vie de leur établissement en développant des compétences sociales d'une manière qui leur soit explicite. Cette démarche doit contribuer à l'appropriation du socle commun et à la mise en œuvre du parcours citoyen.

De nombreuses expériences en matière de vie collégienne ont mis en évidence l'intérêt des conseils de vie collégienne (CVC) en privilégiant la mise en activité des élèves. Il ressort de ces expériences qu'elles ont permis aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, de participer à la vie sociale de l'établissement, de construire une identité de groupe pouvant rayonner sur l'ensemble de l'établissement et valoriser l'image de ce dernier.

Sur la base de ce constat, le décret n° 2016-1631 du 29 novembre 2016 institue un CVC dans tous les collèges. Il définit des principes généraux qui président à sa composition et fixe ses champs de compétence, tout en accordant une grande autonomie aux établissements pour sa mise en place puisqu'il revient au conseil d'administration du collège de fixer, par une délibération, la composition effective, les modalités d'élection ou de désignation des membres ainsi que les modalités de fonctionnement du conseil.

Il est par conséquent indispensable que la création du CVC fasse préalablement l'objet d'une réflexion menée conjointement par les personnels de direction, d'enseignement, d'éducation, d'orientation, de santé et sociaux. Cette démarche de concertation doit également être étendue aux représentants des parents des élèves, et bien entendu aux élèves, afin que ce dispositif soit porté par l'ensemble de la communauté éducative.

La présente circulaire précise les dispositions du décret n° 2016-1631 du 29 novembre 2016.

I. Les attributions du conseil de la vie collégienne

Le CVC est une instance d'échanges et de dialogue entre élèves et entre les élèves et les membres de la communauté éducative. Il est de ce fait un lieu d'expression pour les élèves.

Le décret n° 2016-1631 du 29 novembre 2016 prévoit que l'instance formule des propositions sur :

- les questions relatives aux principes généraux de l'organisation de la scolarité, à l'organisation du temps scolaire, à l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur, ainsi que sur les questions relatives aux équipements, à la restauration et à l'internat ;
- les modalités d'organisation du travail personnel et de l'accompagnement des élèves ainsi que sur les échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement étrangers ;
- les actions ayant pour objet d'améliorer le bien-être des élèves et le climat scolaire et de promouvoir les pratiques participatives ;

Il s'agit ici notamment de favoriser la coopération et la cohésion entre les élèves ainsi que de renforcer le sentiment d'appartenance à l'établissement.

d) la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours citoyen, du parcours « Avenir » et du parcours éducatif de santé.

e) la formation des représentants des élèves.

Le CVC constitue, dans son champ de compétences, un lieu de réflexion et d'analyse de la parole des collégiens, de transformation des mots en actes et de définition de projets annuels favorisant la coopération entre les élèves (organisation d'événements sportifs, ou culturels, de moments de convivialité, aménagement des lieux de vie des élèves, etc.), mais aussi entre eux et les adultes de la communauté éducative. Le CVC permet également de former les élèves au fonctionnement d'une instance collégiale participant de la vie de l'établissement.

Une attention particulière doit être portée à la coordination des travaux du CVC et de ceux des différentes instances de l'établissement (conseil d'administration, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, commission d'hygiène et de sécurité, conseil des délégués). Il faut notamment s'assurer que les propositions formulées par les élèves soient relayées auprès de ces instances, afin que celles-ci puissent se prononcer et, le cas échéant, leur donner une suite favorable. Dans cette perspective, des axes de travail différents par instance pourront être identifiés autour d'une même thématique.

II. La composition du conseil de la vie collégienne

Aux termes du décret n° 2016-1631 du 29 novembre 2016, le conseil de la vie collégienne comprend :

- le chef d'établissement qui préside l'instance ;
- des représentants des élèves ;
- au moins deux représentants des personnels, dont un personnel enseignant ;
- au moins un représentant des parents d'élèves.

Dans le respect du cadre réglementaire, il revient au conseil d'administration du collège de fixer, par une délibération, le nombre et la qualité des membres du CVC ainsi que les modalités de leur désignation ou de leur élection.

Lorsqu'il arrête la composition de l'instance, après s'être assuré qu'une consultation des élèves a été menée par le chef d'établissement sur ce sujet, par le moyen le plus approprié, le conseil d'administration veille à garantir la représentation de tous les niveaux d'enseignement. Il s'assure également que la composition de l'instance reflète les spécificités de l'établissement : classes d'enseignement adapté, internat, etc.

Le collège des représentants des élèves peut être composé d'élèves élus, d'élèves désignés ou tirés au sort parmi les élèves volontaires, d'élèves élus au sein d'une autre instance ou combiner ces différentes modalités.

Lorsque le conseil d'administration a retenu la voie de l'élection pour tout ou partie des représentants des élèves au CVC, le collège des électeurs et des éligibles peut être constitué de l'ensemble des élèves de l'établissement ou d'un groupe d'élèves plus restreint tels que, par exemple, les délégués de classe.

Quelles que soient les modalités d'élection et/ou de désignation retenues, elles devront tenir compte des caractéristiques de l'établissement et prêter une attention particulière à la représentation équilibrée entre les filles et les garçons. Il est à noter que le projet de la loi « égalité et citoyenneté » prévoit une disposition rendant obligatoire la parité dans cette instance.

Le collège des représentants des personnels peut, de la même manière, être composé de membres élus ou désignés. Dans cette dernière hypothèse, les membres peuvent être désignés par leurs pairs ou par le chef d'établissement sur la base du volontariat. Il revient au conseil d'administration de préciser ces modalités.

La délibération prise par le conseil d'administration peut instituer une suppléance pour tout ou partie des membres du conseil.

La délibération du conseil d'administration précise la durée du mandat des différents membres du CVC.

Après installation du conseil, sa composition effective est portée à la connaissance du conseil d'administration et de la communauté éducative.

III. Le fonctionnement du conseil de la vie collégienne et son rayonnement au sein de l'établissement

Le décret n° 2016-1631 du 29 novembre 2016 définit un cadre souple ne remettant pas en cause les expériences déjà en place et permettant à chaque collège, en fonction de ses caractéristiques, d'adopter les modalités de fonctionnement de son CVC qu'il jugera les plus appropriées. Ces modalités sont fixées par délibération du conseil d'administration ; elles peuvent donc aussi être modifiées par celui-ci, si le fonctionnement du CVC devait révéler une difficulté liée aux modalités initialement retenues.

Dans le respect des dispositions réglementaires et de la délibération prise par le conseil d'administration, le CVC adopte son règlement intérieur.

La présidence du conseil est assurée par le chef d'établissement. Le conseil d'administration par sa délibération, ou l'instance elle-même dans son règlement intérieur, peut décider de confier la vice-présidence de l'instance à un élève. Une personne référente peut également être utilement désignée par le chef d'établissement parmi les membres adultes.

Afin de garantir une certaine souplesse dans le fonctionnement du CVC, le cadre réglementaire n'impose pas un nombre minimum annuel de séances. Toutefois, le chef d'établissement veille à ce que les séances du CVC se tiennent à une fréquence suffisamment régulière pour susciter et entretenir une dynamique de travail au sein de l'instance et la réalisation des projets portés par les représentants des élèves. Le règlement intérieur du CVC peut préciser la fréquence de réunion des séances, par exemple biannuelle ou trimestrielle. En fonction du projet d'ordre du jour de la séance d'un conseil d'administration, il peut être envisagé de réunir en amont le conseil de la vie collégienne.

En plus des réunions plénières, il peut être opportun d'organiser des commissions de travail par thème, par niveau d'enseignement ou tout autre regroupement afin d'encourager la prise de parole des élèves, au regard notamment de leur âge.

Des temps d'échange avec les délégués de classe et les représentants des élèves au conseil d'administration sont à encourager afin de nourrir la réflexion de tous et conforter chacun dans l'exercice de son mandat. Des actions d'information et d'échanges entre les CVC des collèges de proximité peuvent être réalisées afin d'identifier des problématiques communes, de coordonner la réflexion et les actions. En outre, la mise en place de réunions communes avec des conseils des délégués pour la vie lycéenne peut constituer une préparation des collégiens à l'exercice des droits lycéens. Les semaines de l'engagement lycéen sont un temps privilégié pour initier des rencontres ou actions communes. Les partenaires de la communauté éducative peuvent être sollicités (collectivités locales, associations ainsi que la réserve citoyenne de l'éducation nationale).

La création des CVC visant à donner la parole aux élèves, le règlement intérieur de l'instance peut utilement prévoir d'associer à ses travaux, en fonction des sujets traités, tout élève intéressé ou toute personne dont la contribution est jugée utile. Par ailleurs, les usages numériques, ou toute autre pratique permettant d'informer ou de consulter tous les élèves de l'établissement

et promouvoir ainsi les actions menées par le CVC doivent être mobilisés (environnement numérique de travail, intranet, panneaux d'affichage, etc.).

Le niveau d'engagement des élèves doit rester compatible avec la réussite scolaire des élèves et la réalisation des travaux scolaires tant en classe qu'en dehors des temps de classe.

Enfin, le chef d'établissement veille à informer les membres du CVC des suites données aux propositions formulées par l'instance. Il appartient au conseil d'administration de fixer les conditions dans lesquelles les propositions du CVC lui sont présentées.

IV. Le suivi et le pilotage opérés par les établissements et les académies

Dans chaque collège, le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement rend compte du fonctionnement et de l'activité du CVC, et de son articulation avec les autres instances de l'établissement.

Les autorités académiques assurent le pilotage de la généralisation du CVC. À cette fin, un correspondant académique est désigné par le recteur. Il lui appartient d'accompagner les collèges dans la mise en place du CVC, notamment par la diffusion des expériences déjà mises en place au sein de l'académie et repérées comme porteuses d'effets positifs. Il est également appelé à rechercher et faire connaître les partenaires susceptibles d'être mobilisés dans le cadre des CVC, notamment la réserve citoyenne, ainsi qu'à assurer l'articulation avec la politique académique en matière de participation et de responsabilisation des élèves dans la vie de leur établissement.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE

Retrouvez les textes réglementaires du Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche sur :
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/bo

Annexe 16
situation de médiation

collège de J.N. en éducation prioritaire. Un élève et ses parents sont convoqués par l'adjointe du collège.

L'entretien a lieu dans le bureau de l'adjointe. Se trouvent présents le CPE, l'adjointe, les deux parents, l'élève. J'occupe ici une position de stagiaire en observation.

Adjointe : Bonjour, je me présente, je suis Mme. A. Je suis la proviseur adjointe de l'établissement. Vous connaissez sûrement M.N qui est le CPE. Je vous présente aussi M.RIVIERE qui est stagiaire et qui fait actuellement un mémoire sur la vie démocratique. Bon, nous sommes ici pour parler d'un acte violent commis par Ar.

Papa : Oui, alors justement vous trouvez ça normal vous qu'on puisse insulter sa mère sans rien faire. Enfin moi je viens pas d'ici et je ne sais pas comment cela se passe en France !

Adjointe : Alors attendez, on est ici pour clarifier les choses avec vous. Donc, selon M.N, ce matin, votre enfant a mis une 'balayette' à un autre élève dans la cour de récréation et il était légèrement blessé.

Maman : Oui et c'est nous que vous convoquez ! Ma. (prénom de l'autre élève) m'insulte devant mon fils alors pourquoi lui et ses parents ne sont pas convoqués. Pourquoi c'est nous qui sont ici ce soir. Pourquoi l'autre il a rien ?

Adjointe : Ici, je vous rassure, on n'est pas ici pour blâmer qui que ce soit. D'ailleurs, avez-vous entendu parler de 'sanction' ici. Pour l'instant il ne s'agit pas de ça mais de comprendre ce qu'il s'est passé. Est-ce que tu peux nous dire Ar. Ce qui est arrivé avec Ma. Ce matin.

Ar. : (posture de recul) En fait, ça fait quelque temps que Ma vient me chercher. Desfois il m'insultait mais je répondais pas. Et là il a commencé à insulter ma mère. Il me disait Ta mère...ta mère....

Adjointe : combien de fois on vous a dit d'arrêter avec les Ta mère....

CPE : Et après, qu'est ce qui s'est passé, comment as-tu réagi ? Tu l'as frappé, mais tu le sais que c'est pas acceptable ici Ar. !

Ar. : Mais non je l'ai pas frappé, j'ai fait une balayette, c'est pas la même chose...Je l'ai juste poussé.

Adjointe : Qu'est ce que tu entends par 'balayette' ?

CPE : Ben c'est que Ar fait de la boxe maintenant avec M. B. Et justement, tu penses qu'il va dire quoi M.B quand il va apprendre ce que tu as fait ?

Adjointe : Non, mais on vous le dit régulièrement, quand il-y-a un problème avec un élève, vous venez d'abord en parler à un adulte. C'est pour vous protéger qu'on vous demande cela. Imagine si tu es dans la rue et que pour une insulte tu répondais systématiquement par la violence. Tu te vois un jour arrêté par la police. Ar, regardes-moi, les actes de violence sont punis par la loi. Ici à l'école, on prend le temps de discuter, vous avez le droit à l'erreur mais au dehors, c'est la loi qui s'applique et un point c'est tout. (se tourne vers les parents) Dîtes-le vous aussi !

Maman : Ah mais non, nous on peut rien dire ! Nous les adolescents, ils ne nous écoutent pas. Surtout quand ils commencent à traîner ensemble. Il nous dit. Il veut faire comme les autres.

CPE : Mais non Ar, tu n'as pas à faire comme les autres. Tu es un élève intelligent. Tu as des capacités. Ne gâche pas ta scolarité à essayer de correspondre aux autres. De toute façon, tu le sais, Ma et les autres, ils te poussent à bout, ils veulent que tu aies des problèmes et que tu sois puni. Alors que, si tu étais venu me voir, c'est Ma et ses parents qui seraient ici et pas toi et ta famille !

Adjointe : Tes parents et toi vous auriez pu passer une agréable soirée mais on est ici, toi et tes parents, au collège, pour discuter avec toi de ton comportement. Tu sais, nous on veut le bien des élèves, on veut votre épanouissement. On se situe ici dans la recherche de la plus grande bienveillance envers vous. Mais alors, pourquoi, pourquoi tu n'es pas venu voir M.N tout de suite.

Ar : Mais si je fais ça. Les autres, ils vont se foutre de moi. Ils vont me dire que je ne suis pas capable de me défendre tout seul et les choses seront pires. Il vont me dire que je suis pas un homme !

Adjointe : Mais le courage n'est pas de répondre à l'insulte par la violence mais de venir voir un adulte pour régler la situation. Il est là le vrai courage. A L'école, on essaie de vous éduquer, de faire de vous des adultes et la réaction d'un adulte n'est jamais la violence. Tu imagines si on devait frapper systématiquement ceux qui nous insultent.

CPE : Et Ar, dis à tes parents ce que j'ai dit à Ma. Qu'est-ce que je lui ai dit à Ma ?

Ar : Ben....rien, vous lui avez rien dit.

CPE : Tu en es sur. Non, je lui ai dit que lui et ses parents seront aussi convoqués et que lundi, il serait en retenue. Alors ne me dit pas que je n'ai rien dit.

Adjointe : (voulant détendre). Bon, voilà, c'est un moment délicat qu'est l'adolescence. Ils poussent, ils s'affirment. Ce qu'il faut comprendre madame, c'est que l'insulte ne vous est pas adressée à vous personnellement mais c'est pour provoquer Ar, et l'obliger à être violent.

Maman : Oui, je comprends...

Adjointe : Mais, en tout cas Ar, juste te dire que, on cherche ce qu'il y a de mieux pour toi. Et comme tu le vois, il n'y a pas de sanction, sinon le temps qu'on a pris ce soir pour discuter. Sinon, en dehors de ça, Ar vient en classe, il a des bonnes notes. Il a un bon comportement en général. Après il faut que Ar apprenne à moins écouter les autres. C'est ta scolarité qui est en jeu. C'est un moment important de ta vie.

Maman : Oui, après c'est sur que nous on a du mal à se faire écouter. Mais j'ai confiance, j'espère qu'il a compris ce qu'on lui a dit ce soir.

Adjointe : Est-ce-que tu es prêt à nous dire ce soir que tu ne feras plus de 'balayette' ou d'autres violences dans la cour ?

Ar : Oui...oui c'est bon.

CPE : Et de toute façon, toi, tu es bien bâti, tu es costaud mais Ma, il fait pas le poids devant toi. Tu le vois bien, alors ne rentre pas dans son jeu. Tu risques de lui faire mal pour de vrai un jour. Je lui dis ça parce que les gars comme lui, les autres y voient un challenge. D'accord Ar !

Ar. : d'accord. Oui, c'est bon.

Annexe 17
Restitution d'une réunion de direction.
Collège de J.M.

Mme Q : Bonjour, je me présente, je m'appelle Mme Q. Je représente ici une association *les amis de la jeunesse*. On travaille en collaboration avec les élus locaux. C'est une association qui s'adresse aux jeunes de 12 à 25 ans. Il s'agit de favoriser le dialogue entre les jeunes et les élus du territoire. En ce sens, je fais le tour des établissements scolaires de la commune de CH. Je propose que certaines classes, ou des élèves volontaires, participent à une Journée où les jeunes rencontrent le maire. Ils expriment leur demande au maire sur tout domaine, on va dire, de la sphère publique. Le maire prend en compte les demandes et cela peut déboucher sur un engagement à long terme au niveau des actions à mener.

CPE : Oui, c'est un peu politique, enfin, je veux dire, une stratégie de communication.

Mme Q : Oui, non mais c'est sûr, on ne se cache pas, c'est très politique.

CPE : Bon, c'est sur que l'échelle au niveau de l'âge est très large.

Mme Q : Oui, c'est vrai. Après mon objectif, c'est de savoir quels sont vos besoins et comment le dispositif peut y répondre.

Adjointe : Alors, à ce niveau, le collège Jean Macé est un établissement de l'éducation prioritaire. Tu sais ce que cela veut dire ?

Mme Q : D'accord, mais c'est quoi la différence ?

Adjointe : Ah, le petit plus, ce sont les sous en plus !

Principal : J'aime cette explication.

Mme Q : Ah oui, mais pourquoi vous êtes en REP alors que le collège d'A est en REP+.

Adjointe : Honnêtement, ce sont pour des raisons vraiment administratives. Parce que, on pourrait largement être ici en REP+.

Principal : On accueille des jeunes en grande difficulté, une population issue des gens du voyage. Donc il y a des élèves en difficulté d'apprentissage, des soucis d'absentéisme. Alors bon, donner du sens aux apprentissages et aux valeurs citoyennes, c'est au cœur de notre problématique.

Adjointe : Oui, on a quand même des soucis de violence verbale, des insultes qui se banalisent et des élèves qui choisissent de répondre à la violence par la violence.

Mme Q : D'accord, et au niveau de la vie démocratique dans le collège, qu'est-ce que vous mettez en place ?

CPE : Alors, on a d'abord un Foyer Socio-Educatif. C'est un espace qui est co-géré entre adultes et élèves. Les élèves y sont force de proposition pour des projets ou des activités et on leur accorde des plages horaires en autonomie. Pendant quelques années, on a bénéficié de l'opération *incroyable talent*. Les élèves organisent en fin d'année un spectacle avec un jury qui récompenserait les plus beaux talents, les plus originaux. Bon maintenant, on ne le fait plus pour des questions de budget. On a mis en place depuis l'an dernier un CVC, donc, depuis les textes de novembre 2016.

Mme Q : Et, cela consiste en quoi, le CVC ?

CPE : Ce sont des élèves élus qui proposent des choses au niveau de la vie de l'établissement. Éventuellement, ce serait intéressant de vous mettre en relation avec les élèves du CVC.

Adjointe : Et, tu ne parles de la médiation par les pairs ?

CPE : Ah si, donc, depuis plus d'un an, on a mis en place un dispositif de médiation par les pairs pour promouvoir une éducation aux valeurs citoyennes. Et on a aussi en vue un projet ARIS. Donc, au niveau du territoire, une classe sera choisie pour avoir un entretien par radio avec un astronaute de la station MIR. La classe mène des projets en parallèle. Il s'agit d'activités de type agricole mais on y fait aussi intervenir des compétences techniques de radio-amateur et la maîtrise de l'anglais. Puisque l'astronaute de MIR parlera forcément anglais avec les élèves.

Mme Q : D'accord ! C'est original, mais ce projet va fonctionner ?

Principal : Oui, alors le problème c'est que, pour l'instant, nous n'avons pas de documents sur le projet.

CPE : Ce qui se passe, c'est que le projet se joue encore maintenant au niveau national avec, j'allais dire la NASA, mais disons l'équivalent européen de la NASA et donc on n'a pas eu plus de précisions aujourd'hui. Mais quelques enseignants du collège sont partants. Une association du coin peut nous aider au niveau de la technique dans la configuration de la radio-amateur.

Principal : Bon après, ce qui est compliqué, c'est que l'heure de l'entretien dépend du moment où la station MIR passera au-dessus de nous. Il faut que la station soit à la verticale.

CPE : Bon, disons que pour l'instant, tout cela est à l'état de projet et que tout reste à préciser.

Adjointe : Sinon, chaque année, on propose aux quatrièmes d'assister à certaines audiences de tribunal dans le cadre de la formation citoyenne. Aussi, le CESC se réunit au moins trois fois par an pour impulser des projets sur des thèmes qui reviennent assez régulièrement. Donc, le thème égalité filles-garçons est toujours d'actualité. Mais nous avons aussi tout ce qui touche à l'éducation à la santé et la sécurité routière.

CPE : Au niveau du climat scolaire, on a effectué une enquête l'an dernier. Sur les 370 élèves qui ont été interrogés, la grande majorité se disait satisfaite du climat scolaire de l'établissement.

Principal : Oui mais on a quand même un gros travail à effectuer sur la motivation. Le problème, c'est que la plupart de nos élèves ne savent pas pourquoi ils sont là. Alors ils posent souvent la question : à quoi servent toutes les choses qu'ils apprennent en classe ? Et souvent, ils exigent une réponse immédiate. Il faut que le savoir fasse sens maintenant dans leur quotidien.

Adjointe : Après, surtout en ce qui concerne la sécurité routière. Malheureusement, nos élèves sont à l'image de leurs parents. Ils font n'importe quoi ! Ils roulent sans casque. Ils font des excès de vitesse. Sur la route, ils ont un très mauvais comportement.

Principal : Ah oui ! On est très mal entendu sur le thème de la sécurité routière.

CPE : Par contre, lorsque l'on organise des débats sur la laïcité, ça leur parle beaucoup. On aborde les questions de lecture critique. On a aussi un club presse avec Mme N. On sort un journal de

collège mensuel. Nos publications se font avec la collaboration du CLEMI. On valorise bien dans le collège l'événement de la semaine de la presse. Le dernier numéro qui est paru était sur le thème du harcèlement. On a aussi, ou plutôt on avait un partenariat avec l'association « ni pûte, ni soumise ». Mais il faudrait le réactiver. Après je ne sais pas à quel point le dispositif est toujours d'actualité et crédibilisé auprès de l'institution.

Principal : Maintenant, pour reprendre un peu ce que disait M.M (CPE), l'enquête sur le climat scolaire doit être recontextualisée. Sur les 370 élèves interrogés, 80 % sont en réalité démotivés. Je crois qu'il y a un décalage entre le déclaratif et l'effort fourni.

CPE : Et ici, avec les parents. On a un énorme problème. Les parents ne croient plus en l'école. Ils sont constamment dans une logique de la récompense et de l'immédiateté. Ils veulent que l'école gratifie tout de suite les efforts de leurs enfants.

Adjointe : Parents et élèves sont extrêmement attentifs à l'utilité et l'intérêt du savoir qu'ils apprennent à l'école. Et souvent les parents se plaignent quand il y a trop de devoirs. Ils ne sont jamais contents.

Mme Q : D'accord, et du coup, qu'est-ce que vous traitez comme situation ? Quelles sont vos difficultés, concrètement ?

Moi : Et bien, cela fait trois mois que je suis ici en stage et j'observe beaucoup de formation de groupes de pairs. Les élèves se comportent en vue de répondre à la pression de groupes. Les violences, les insultes, allant jusqu'au harcèlement. Je crois que le vrai travail, au niveau de la formation citoyenne, se situe dans l'aptitude à penser par soi-même et à agir par soi-même.

Mme Q : On prononce beaucoup le mot harcèlement. Comment vous définissez-vous ce terme ?

Moi : Ben, selon la loi, le terme de harcèlement renvoie à une violence verbale, morale ou physique répétitive envers une personne avec l'intention explicite de nuire et l'observation d'une alternative des conditions de vie de la victime.

Adjoint : Oui, mais après, il faut agir en tant qu'éducateur ! Après les insultes se banalisent, on peut tout dire maintenant.



Accueil > Le Bulletin officiel >
2015 > n°31 du 27 août 2015
> Personnels

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Personnels

Fonctions, missions

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C
circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015
MENESR - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du [décret n° 70-738 du 12 août 1970](#) modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « 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. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas,

assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel

des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

4 - Les obligations de service

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

a) L'organisation du temps de travail des CPE

Les obligations de services des CPE sont définies par le [décret n° 2000-815 du 25 août 2000](#) relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;
- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;
- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

b) L'accomplissement de missions particulières

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le [décret n° 2015-475 du 27 avril 2015](#) et la [circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015](#). Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

c) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du [décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002](#) relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale des ressources humaines,
Catherine Gaudy

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE

Retrouvez les textes réglementaires du Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche sur :
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/bo



Accueil > Le Bulletin officiel >
Bulletin officiel > 2013 > n° 30
du 25 juillet 2013 >
Enseignements primaire et
secondaire

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Enseignements primaire et secondaire

Formation des enseignants

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR : MENE1315928A
arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
MEN - DGESCO A3-3

Vu code de l'éducation ; décret n° 70-738 du 12-8-1970 modifié ; décret n° 72-580 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 72-581 du 4-7-1972 modifié ; décret n° 80-627 du 4-8-1980 modifié ; décret n° 90-680 du 1-8-1990 modifié ; décret n° 92-1189 du 6-11-1992 modifié ; décret n° 94-874 du 7-10-1994 modifié ; avis du Haut conseil de l'éducation du 11-3-2013 ; avis du CSE du 6-6-2013

Article 1 - La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

Article 3 - Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 2013.

Article 4 - Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2013

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le secrétaire général,
Frédéric Guin

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

Annexe

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître **la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14,
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- . Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En particulier, au collège

- . Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.

En particulier, au lycée général et technologique

. Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école

- . Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.
- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

En particulier, au lycée professionnel

- . Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.
- . Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

En particulier, au lycée

- . Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur.
- . Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.

En particulier, au lycée professionnel

- . Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.
- . Entretien des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.
- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.
- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.
- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.
- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

En particulier, à l'école

- . À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.
- . Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).

- . Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.
- . Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.

- . Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

En particulier, au lycée professionnel

- . Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves.
- . Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés.
- . Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Incrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont membres à part entière. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information, lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils contribuent à la formation de tous les élèves en matière d'éducation aux médias et à l'information.

Outre les compétences qu'ils partagent avec l'ensemble des professeurs, telles qu'elles sont énoncées ci-dessus, ils maîtrisent les compétences spécifiques ci-après.

Les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

Les professeurs documentalistes apportent les aides nécessaires aux élèves et aux professeurs, notamment pour que les apprentissages et l'enseignement prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Ils interviennent directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline.

D 1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

- Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication.
- Connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques ; connaître le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.
- Connaître les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture.
- Savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs.
- Faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.
- Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aider dans leur accès à l'autonomie.

Les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition

En relation avec les autres membres de la communauté éducative et dans le cadre du projet d'établissement, les professeurs documentalistes proposent une politique documentaire au chef d'établissement et participent à sa mise en œuvre dans l'établissement et dans son environnement numérique. Cette politique a pour objectif principal de permettre à tous les élèves d'accéder aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

D 2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir

- Maîtriser les connaissances et les compétences bibliothéconomiques : gestion d'une organisation documentaire et d'un système d'information, fonctionnement de bibliothèques publiques ou centres de documentation, politique d'acquisition, veille stratégique, accueil et accompagnement des publics, animation et formation, politique de lecture, évaluation.
- Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles.

D 3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement

- Organiser et gérer le centre de documentation et d'information en veillant à la diversité des ressources et des outils mis à disposition des élèves et en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).
- Organiser, en liaison avec l'équipe pédagogique et éducative, la complémentarité des espaces de travail (espace de ressources et d'information, salles d'études, etc.) et contribuer à les faire évoluer de manière à favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie.
- Maîtriser les différentes étapes du traitement documentaire, les fonctionnalités des logiciels documentaires ainsi que les principes de fonctionnement des outils de recherche d'informations.
- Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement et faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires.
- Agir au sein d'un réseau de documentation scolaire en vue d'assurer des relations entre les niveaux d'enseignement et d'optimiser leurs ressources.

Les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

Le centre de documentation et d'information est un lieu privilégié pour contribuer à l'ouverture de l'établissement sur son environnement.

D 4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

- Concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement.
- Mettre en place des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistique (et des différentes formes d'art), scientifique et technique et développer une politique de lecture en relation avec les professeurs, en s'appuyant notamment sur la connaissance de la littérature générale et de jeunesse.
- Savoir utiliser les outils et les dispositifs numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur.

Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation

Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ».

Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les conseillers principaux d'éducation concourent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

C 1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps

- Veiller au respect des rythmes de travail des élèves et organiser leur sécurité.
- Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au bien-être des élèves.
- Maîtriser des circuits d'information efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves.
- Faciliter le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents, notamment par l'usage des outils et ressources numériques.

C 2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement

- Participer à l'élaboration du règlement intérieur et à son application.
- Promouvoir, auprès des élèves et de leurs parents, les principes d'organisation et les règles de vie, dans un esprit éducatif.
- Contribuer à l'enseignement civique et moral de l'élève ainsi qu'à la qualité du cadre de vie et d'étude.
- Identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux avec les personnels sociaux et de santé et les conseillers d'orientation-psychologues, et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes ressources internes ou externes à l'institution.
- Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions.
- Prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.

C 3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement

- Recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme.
- Contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours des équipes pédagogiques et éducatives.
- Élaborer et mettre en œuvre des démarches de prévention et connaître les missions des partenaires de l'établissement pour la lutte contre la violence et l'éducation à la santé (CESC).
- Conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement des espaces, afin de permettre l'installation de conditions de vie et de travail qui participent à la sérénité du climat scolaire.
- Contribuer activement au développement de l'animation socio-éducative et à la mise en œuvre d'une politique de formation à la responsabilité dans le cadre du projet d'établissement.

C 4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire

- Organiser les activités et les emplois du temps des personnels de la vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service.
- Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions.
- Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations.

Les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves

Les conseillers principaux d'éducation remplissent une fonction d'éducateur au sein de l'établissement : ils assurent le suivi individuel et collectif des élèves en association avec les personnels enseignants, contribuent à la promotion de la santé et de la citoyenneté et, par les actions éducatives qu'ils initient ou auxquelles ils participent, ils préparent les élèves à leur insertion sociale. Au sein d'un établissement, en particulier dans une structure qui dispose d'un internat, ils apportent une contribution essentielle à l'élaboration d'un projet pédagogique, éducatif et socioculturel.

Les conseillers principaux d'éducation sont des acteurs à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tant qu'ils accompagnent les élèves dans leur parcours et la construction de leur projet personnel.

C 5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif

- Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation.
- Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève - ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité - afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.
- Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets.
- Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil.
- Connaître les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage.

C 6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative

- Encourager et coordonner les initiatives des élèves dans le cadre de la vie lycéenne ou collégienne et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre eux notamment en prenant appui sur les enseignements civiques, juridiques et sociaux.
- Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.).
- Assurer la formation des délégués élèves.
- Accompagner les élèves dans la prise de responsabilités, en utilisant notamment le foyer socio-éducatif et la maison des lycéens comme espace d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Impulser et favoriser la vie associative et culturelle.

C 7. Participer à la construction des parcours des élèves

- Contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves.
- Assurer la liaison avec les responsables de la prise en charge complémentaire des élèves hors temps scolaire dans les collèges ou lycées à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires aménagés, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau).
- Contribuer, avec les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation psychologues, au conseil et à l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel.

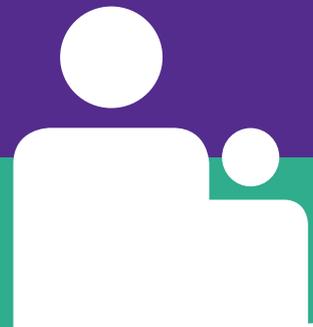
Les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les conseillers principaux d'éducation sont appelés à coopérer avec de nombreux partenaires, à participer à des rencontres collectives auxquelles les parents sont associés et à contribuer aux actions éducatives culturelles, notamment artistiques, scientifiques et sportives.

C 8. Travailler dans une équipe pédagogique

- Coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.).
- Contribuer à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement.
- Contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre.

- Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques.



Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège

A l'échelle d'une même classe, le conseil d'élèves est un outil qui permet d'installer entre les élèves un espace de débat, d'expression libre, de suggestion, de décision sur des projets et événements en relation avec la vie de leur classe ou avec l'actualité (élaboration des règles de fonctionnement, du temps et de l'espace scolaire, règlement de conflits entre élèves, préparation de projets, d'événements fédérateurs, etc.). Espace de dialogue sur les problèmes rencontrés en classe, d'élaboration de règles de vie scolaire et de rappel à la loi par les élèves eux-mêmes, le conseil d'élève constitue un puissant outil de régulation de la vie de la classe et permet de faire vivre une expérience démocratique, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire. Il peut aussi être l'occasion de débats par lesquels les élèves peuvent partager librement leurs émotions et leurs impressions sur des œuvres littéraires et artistiques, des recherches documentaires, des faits d'actualité ou encore sur une expérience vécue.

1. Principes invariants

Définition

Le conseil d'élèves est une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. Il peut donc remplir différentes fonctions :

- il accueille des propositions de travaux à mener (de recherche, sorties, projets) concernant un groupe d'élèves ou la classe entière (conseil de coopérative/coopération).
- c'est un outil de régulation dans lequel sont co-élaborées les règles de fonctionnement de la classe (conseil de vie de classe). Ces règles sont amenées à évoluer grâce à la pratique et au vécu ; elles ne sont jamais figées. Il permet d'identifier et de résoudre des problèmes rencontrés dans la classe, en lien avec le travail des élèves, ou dans l'établissement, de trouver des solutions, de proposer des réparations.



- il arrive qu'un cas concret soulevé en conseil (exemple : une bagarre dans la cour) puisse faire l'objet d'une discussion sur le respect d'autrui, le vivre-ensemble, et déclenche un [débat à visée philosophique \(DVP\)](#)¹. Il s'agira alors d'aider les élèves à problématiser et à discuter de façon plus abstraite sur les valeurs engagées par tel ou tel geste. Ce débat peut être alors fixé en-dehors d'un temps de conseil d'élèves, de manière à garantir le respect de l'ordre du jour et à permettre le développement de la discussion. Il pourra par la suite servir de base à un enseignement disciplinaire.

Au collège, cette dynamique du conseil d'élèves est le plus souvent mise en œuvre dans le cadre des heures de vie de classe.

Enjeux pour l'EMC

Le conseil d'élèves place les enfants et adolescents en situation de débattre de manière démocratique sur des projets et sujets en relation avec leur vie d'élève et leur permet ainsi, en les impliquant dans la vie de leur classe, de s'intégrer dans un groupe et devenir progressivement citoyen.

Lorsqu'il est réuni régulièrement et que les conditions permettent aux élèves de réellement discuter collectivement entre eux, le conseil d'élèves constitue alors un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition progressive des compétences sociales et civiques ainsi qu'un outil précieux pour la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. Il s'agit donc d'un moyen privilégié d'explorer conjointement les quatre dimensions de l'enseignement moral et civique : « *la sensibilité : soi et les autres* », « *le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* », « *le jugement : penser par soi-même et avec les autres* » et « *l'engagement : agir individuellement et collectivement* ».

Objectifs d'apprentissages pour les élèves

En aidant les élèves à communiquer les uns avec les autres, à formuler leurs opinions personnelles, à exprimer leurs émotions et à prendre des décisions argumentées, cette instance apprend aux élèves à se responsabiliser dans leurs comportements individuels et collectifs (rapport à soi et à l'autre) et à donner du sens à la vie de la classe, de l'école/du collège, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance au groupe. Elle encourage l'autonomie et l'initiative des élèves, développe leur esprit critique et suscite la coopération, la solidarité et leur capacité à vivre ensemble dans le respect des différences de chacun. Parce qu'il permet de travailler concrètement afin d'atteindre l'ensemble des objectifs d'apprentissage de l'EMC, le conseil d'élèves constitue un instrument privilégié pour l'instauration d'une culture commune visant à transmettre des valeurs en actes. En contribuant, par le débat, à la construction de règles de vie scolaire et en veillant à leur application, le conseil d'élèves initie à la démocratie.

¹ Exemples de situations concrètes pouvant faire l'objet d'un débat à visée philosophique :

- la constitution des équipes de football à la récréation / débat sur l'équité ;
- quelqu'un a jeté le rouleau de papier toilette de la fenêtre des toilettes / débat sur le respect du matériel collectif : quelles valeurs sont en jeu dans la responsabilité de cet acte incivique ?
- la prise de notes par le secrétaire lors du conseil ou l'affiche des règles de la classe / débat sur le rôle de l'écrit comme mémoire des engagements et des décisions.



2. Démarches

- **La composition** : le conseil d'élèves inclut tous les élèves de la classe et l'enseignant, ce dernier étant garant du cadre général et du climat de confiance nécessaire à sa bonne tenue (respect de la parole de chacun, bienveillance dans l'adresse entre pairs, absence de moqueries...). Président et secrétaire sont élus, après un vote en début de conseil ou à la fin du précédent : tout élève peut être candidat.
- **Le cadre** : il est co-élaboré par les membres du conseil (enjeu et objectifs du conseil, rôle des différents participants – notamment du président et du secrétaire – et règles de fonctionnement, organisation et tenue des réunions...) et fait l'objet d'une contractualisation. En début de conseil, l'enseignant rappelle les fonctions de chacun et le fonctionnement du conseil. Pour aider les élèves à respecter la parole de chacun, un bâton de parole peut circuler de manière à disposer d'un support visuel, matériel et symbolique.
- **Le président** (qui peut être assisté d'un aide ou vice-président) ouvre et clôt le conseil, rappelle les règles, aide à animer et à organiser les débats. Il suit et veille au respect de l'ordre du jour. Il distribue la parole aux élèves qui la demandent et régule le débat en veillant à ce que chaque élève qui s'exprime puisse aller au bout de son propos, sans être interrompu. Il questionne (questions ouvertes : *Comment... ? Pourquoi... ? Qu'en penses-tu ? Que feriez-vous à sa place ?*) afin de susciter le débat entre les élèves (et non le débat entre l'enseignant et les élèves). En cas de plainte ou de conflits entre élèves, il donne la parole aux acteurs concernés et cherche à privilégier l'écoute, la clarification des faits, permet l'expression des émotions et fait émerger les solutions constructives (l'engagement, le pardon, la réparation...), avant d'envisager des sanctions et des réparations.
- **Le secrétaire** note les décisions prises lors du conseil dans un cahier de conseil. Le relevé de conclusions du conseil reste à disposition des élèves. Affiché ou accessible dans un classeur, il constitue un outil régulateur de la vie de la classe voire de contrôle de la mise en œuvre des décisions prises.
- **La périodicité** : le conseil a lieu régulièrement (par exemple, de manière hebdomadaire), en étant explicitement inscrit dans l'emploi du temps de la classe. Ce n'est pas un moment exceptionnel mais programmé et anticipé. La fréquence et le jour sont connus des élèves ; c'est un moment ritualisé. Ainsi les élèves peuvent préparer leurs réflexions et leurs idées. Une séance prévue dans la semaine par l'enseignant peut permettre de préparer certains conseils à venir, de manière à le rendre encore plus efficace et fructueux (exemple : une sortie est proposée, une recherche documentaire doit être menée en amont par les élèves pour qu'ils puissent disposer d'éléments concrets à discuter).
- **Le temps** : le président indique l'heure de début et de fin de conseil. Un élève peut être garant du temps. Il peut s'aider d'un sablier dans les plus petites classes. Les conseils d'élèves ont une durée variable, selon le niveau de classe notamment : trente minutes, quarante-cinq minutes ou encore une heure. Afin de pouvoir traiter l'ensemble des points présents à l'ordre du jour, l'élève garant du temps peut éventuellement annoncer qu'un temps limité est consacré à tel sujet. Les questions qui réclament un temps de réflexion plus long peuvent être reportées au conseil suivant, ce qui permet aux élèves d'y réfléchir durant la semaine.



- **Le lieu** : il se tient dans un lieu – qui n'est pas forcément la classe – aménagé pour faciliter la communication (en cercle, en U...). Les élèves doivent se sentir concernés davantage en tant qu'individus qu'en tant qu'élèves uniquement.
- **Le recueil des propositions** : le conseil fonctionne à partir de demandes écrites des élèves², s'appuyant sur différents supports (affiche, journal mural, boîte aux lettres, « cahier de doléances »...) présents dans la classe à une place déterminée, consultables tous les jours, sur lesquels chaque élève peut inscrire (et signer le cas échéant) une proposition à faire au groupe ou mentionner un problème rencontré dans la classe ou dans l'établissement.
- **L'ordre du jour** : il est lu par le président ou par le secrétaire. Il est fixé en fin de séance précédente et peut être enrichi au cours de la semaine ou peut être préparé par un « bureau du conseil », composé d'élèves élus par le conseil et encadré par l'enseignant. Le conseil doit fixer une limite de date pour le dépôt de propositions ou de réclamations de façon à pouvoir gérer l'ordre du jour en amont. Afin de permettre au conseil d'élèves de jouer efficacement son rôle éducatif, il peut être judicieux de prévoir à l'ordre du jour de faire le point en début de conseil sur certains sujets relevant de la vie scolaire (tensions, conflits) pour lesquels, par exemple, certains élèves s'étaient précédemment engagés à améliorer leurs résultats. Exemples d'ordre du jour au primaire :
 - Point sur le conflit entre Erwan et Kate.
 - J'ai un problème avec Adrien (Tatiana).
 - J'ai un problème avec la mise en rang (Soraya).
 - Je veux changer de métier (de responsabilité) dans la classe (Etienne).
 - Je propose de faire un exposé sur la révolution française (besoin de matériel, date pour la présentation, besoin d'aide ou de temps, etc.) (Sigrid).
 - Je propose une sortie chez les pompiers (exemple d'un projet fédérateur engageant des connaissances et des compétences disciplinaires) (Nadia).
 - Je demande ma ceinture verte de comportement (Tom).
- **L'enseignant** est le garant du cadre posé. Il prend en charge l'animation du ou des premiers conseils. Il peut écrire ce qui se passe durant le conseil devant les élèves (soit pour prendre en charge le secrétariat si les élèves ne peuvent pas encore assumer ce rôle, soit pour garder une trace de ce qui a été dit et compléter le travail du secrétaire) ; cela montre aux élèves l'importance du moment.

Exemple de déroulé d'un conseil d'élèves au sein de la classe : surtout pour les premiers conseils de l'année, l'enseignant peut rappeler l'enjeu et les objectifs principaux du conseil en explicitant clairement pourquoi les élèves sont réunis. Par exemple : « On est tous différents mais tout le monde a le droit de s'exprimer ou de se taire. Un conseil d'élèves, c'est un lieu où l'on peut développer son langage, apprendre à s'exprimer, à s'écouter, à se connaître, à partager ses émotions ; cela peut servir dans la vie de tous les jours et cela permet de préparer la vie du futur citoyen ». Puis :

- Le président ouvre le conseil : « Le conseil est ouvert ». Il énonce les règles. Par exemple : « On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole en levant le doigt, la priorité sera donnée en priorité à ceux qui ont le moins parlé, les « gêneurs » trois fois ne pourront ni parler ni voter ». Ou : « j'écoute, je ne coupe pas la parole, je reformule, je ne me moque pas ».

² Si les élèves ne sont pas en mesure d'écrire, l'élève peut faire une dictée à l'adulte.



- Retour sur le conseil précédent, avec suivi des solutions ou des décisions proposées.
- Traitement des demandes, suggestions, problèmes... des élèves.
- Le président donne alors la parole à ceux qui ont déposé des mots : j'ai un problème / je propose / je félicite / je suis content de...
- Récapitulatif des décisions prises lors du conseil du jour.
- Le président clôture le conseil : « Le conseil est clos ».
- Météo du conseil (optionnelle) : le président peut demander aux élèves d'évaluer par un signe la prise en charge des responsabilités pendant le conseil. Il pose la question pour le secrétaire puis pour lui-même. Une fois le signe fait, il peut interroger certains élèves de façon à ce qu'ils explicitent leur choix. D'un point de vue démocratique, c'est un moment important puisque les responsables rendent des comptes. Les trois gestes sont les suivants :
 - une main ouverte (le soleil) signifie que les responsables ont bien mené le conseil ;
 - une main fermée sur elle-même (le nuage) signifie qu'il y a eu quelques problèmes ;
 - une main tendue vers le bas (la pluie) signifie que les responsables n'ont pas su bien mener le conseil.

3. Conditions de réussite

L'engagement des élèves dans les conseils est facilité par la bonne connaissance par chacun du périmètre des questions qui peuvent y être évoquées, des règles du débat et du rôle des uns et des autres (en particulier du président et du ou des secrétaires élus) ; il est d'autant plus fort que leur parole est prise au sérieux par les adultes.

Le rôle de l'enseignant³ est primordial. Avec pour objectif de former les élèves à la démocratie et au débat, il a pour mission de créer, de faire respecter les conditions démocratiques du débat et de susciter un climat de confiance. Pour y parvenir :

- l'enseignant reste le garant du cadre sécurisant et signifiant dans la classe. Il prend en charge l'animation du ou des premiers conseils. Il peut écrire ce qui se passe durant le conseil devant les élèves (soit pour prendre en charge le secrétariat si les élèves ne peuvent pas encore assumer ce rôle, soit pour garder une trace de ce qui a été dit et compléter le travail du secrétaire), ce qui montre aussi aux élèves l'importance du moment ;
- il n'arrête pas seul les décisions concernant le groupe ; assis parmi les élèves ou légèrement en retrait, il doit respecter le cadre au même titre qu'un élève. Il lève la main pour prendre la parole distribuée par l'élève présidant le conseil. Il intervient le moins possible pour laisser les élèves dialoguer et reste garant du déroulement démocratique des élections des membres du conseil, du respect des droits des élèves et du fonctionnement des débats (moqueries, chahut, etc.) ;
- il évite les postures de contrôle, il n'est pas directif dans les questions abordées par le conseil, il peut faire des propositions de sujet à porter à l'ordre du jour au même titre que les élèves ;
- il facilite l'écoute, accorde sa confiance aux élèves, encourage leurs progrès et réussites ;
- par ses interventions (sous forme de question, de préférence), il aide à la clarification des échanges, à l'explicitation des sentiments, contribue à approfondir certains sujets, veille à la bienveillance entre pairs et à l'absence de jugement de valeurs sur les personnes, ce qui n'exclut en rien de juger le comportement d'autrui ;



- il contribue à la problématisation, l'argumentation, la généralisation, la décentration et la conceptualisation (notamment à employer le mot adéquat, signifiant). Quand le débat n'avance pas, il suggère des orientations, incite les élèves à être constructifs ; en cas de difficulté récurrente pour parvenir à débattre, il souligne les dysfonctionnements, peut le cas échéant suspendre le débat et organiser un méta-débat (un débat sur les problèmes de débat rencontrés).

De manière générale, le conseil d'élèves doit être considéré par les enseignants comme une pratique pédagogique portée par l'équipe, s'inscrivant pleinement dans leur professionnalité. Au collège, le conseil d'élèves, mis en œuvre dans le cadre des heures de vie de classe ou de toute autre occasion, ne doit pas être considéré comme un dispositif à part de l'enseignement, confié aux personnels d'éducation ou au seul professeur principal. Dans tous les cas, la pratique du conseil d'élèves gagne à s'inscrire dans un projet d'équipe, une [politique d'école et d'établissement](#).

4. Références pour aller plus loin

Sylvain DE CONNAC, *Apprendre avec des pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF, collection Pédagogies, 2009.

Danielle JASMIN *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière / McGraw-Hill, 1994.

Jean LE GAL, *Le conseil d'enfants de l'école* (première partie), in *Le Nouvel Educateur*, n° 102, 1998.

L'[OCCE](#) (Office Central de la Coopération à l'École) propose sur son site différentes ressources pour illustrer la pratique du conseil d'élèves.

L'[ICEM](#) (Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet) propose sur son site une série de vidéos et notamment des extraits de conseils d'élèves ainsi qu'une grille « [aide-mémoire](#) ».

Voir aussi les films tournés à l'école élémentaire Léon Jouhaux de Villeurbanne, réalisés dans le cadre du Prix pour l'Éducation à la Paix 2013 de la Fondation Evens ([exemple de conseil d'élèves, de conseil de délégués...](#)) et le témoignage d'un maître-formateur sur [la mise en place d'un conseil d'élèves](#).

³ Au collège, il entretient des liens étroits avec le CPE.

Annexe 21.
Protocole
mise en œuvre d'un conseil d'élèves.

La mise en œuvre d'un conseil d'élèves au collège constitue une démarche qui permet l'établissement d'un espace délibératif au cœur de l'expérience scolaire de l'élève, à savoir la vie de classe. Sachant pertinemment que la classe constitue un lieu et un temps majeurs à la construction de la parole de l'élève, un certain nombre de thématiques liées aux phénomènes de violence, de harcèlement ou encore de mal-être trouvent en partie leur explication dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Le CPE, sous la responsabilité du chef d'établissement, impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement (compétence C3 de l'arrêté de 2013). Aussi, le CPE propose conjointement au CESC et au conseil pédagogique la mise en place de conseils d'élèves au sein des classes qui seront alors volontaires. La défense du projet repose avant tout sur une première étape diagnostique de la vie démocratique au sein de l'établissement, l'état des lieux du climat scolaire et la plus-value de l'outil dans l'optique de l'amélioration des conditions de vie des élèves et de concourir à leur épanouissement.

Première étape diagnostique.

Le CPE regroupe d'abord un certain nombre d'indicateurs de vie scolaire : absentéisme, taux de retard, nombre de punitions et de sanctions, fréquence des faits de violence au sein de l'espace scolaire. L'équipe de vie scolaire détient un rôle ici important d'observation des phénomènes de groupe au sein de l'espace scolaire, particulièrement dans la cour de récréation. A cet ensemble de données, le CPE interroge la nature des activités proposées au sein du foyer socio-éducatif et du Conseil de Vie Collégienne. Les élèves s'investissent-ils facilement dans ces instances ? Les enseignants collaborent-ils aisément avec les élèves et les personnels de l'éducation dans la réalisation de projets ? Les outils de pédagogie coopérative tels que l'EMC ou les EPI sont-ils souvent pensés conjointement aux démarches entreprises par les CVC ? Enfin, comment les élèves agissent-ils au sein des instances plus délibératives comme les conseils de classe ou le conseil d'administration ? Suivant la corrélation observée entre les différents indicateurs, on peut émettre une hypothèse de travail. La prégnance des phénomènes de violence et de harcèlement au sein de l'espace scolaire provient, en partie, d'un non respect de la parole de l'élève dans sa dimension politique et délibérative. La mise en œuvre des conseils d'élèves permettrait alors de donner à l'élève une part importante d'élaboration de la vie de classe. Ce conseil peut être un lieu authentique de prise de connaissance du vécu des élèves au sein des pratiques pédagogiques. L'amélioration de leurs conditions de vie passe alors par le déploiement d'un sentiment d'appartenance et d'une cogestion de la vie de classe entre enseignants et élèves afin que les décisions prises soient réellement efficaces et engageantes. Le CVC peut poursuivre, par un certain

nombre de démarches proposées au conseil d'administration, des initiatives de sensibilisation face aux problèmes soulevés au sein des conseils d'élèves. Aussi la parole-action, au sein de la classe, tend à se prolonger dans l'ensemble de l'espace scolaire. La plus-value d'un projet de mise en œuvre des conseils d'élèves s'appuie ainsi sur la conviction qu'une autorité plus démocratique encourage l'apaisement des relations entre les membres de la communauté éducative, contribuant ainsi, de façon globale, à l'amélioration du climat scolaire du collège.

Seconde étape de définition des objectifs.

Dans la démarche de projet, la mise en œuvre des conseils d'élèves doit suivre trois objectifs, à court, moyen et long terme. A court terme, au bout d'une année d'expérimentation, il s'agit de veiller à la bonne inscription du dispositif au sein du collège. Il faut donc poser un premier bilan du nombre de classes ayant pratiqué le conseil d'élèves durant l'année et leur volonté de maintenir le dispositif l'an prochain, avec possiblement son extension dans les autres classes de l'établissement. A moyen terme, il faut interroger l'implication des élèves au sein de la vie démocratique du collège. Les conseils d'élèves ont-ils amélioré la participation des membres de la communauté éducative au sein des CVC ? Parmi les indicateurs, par rapport aux données diagnostiques, les démarches de projet ont-elles augmenté ? Les enseignants se sentent-ils plus concernés par les actions du CVC ? Les élèves se sentent-ils plus à l'aise de parler au sein des instances politiques comme le conseil de classe ou le conseil d'administration ? Observe-t-on une valorisation des rôles des élèves élus dans le quotidien de l'expérience scolaire ? Nous avons ici conscience que les indicateurs présentés peuvent paraître quelque peu abstraits. Le questionnaire utilisé dans le cadre de nos recherches peut alors mesurer de façon plus concrète une éventuelle amélioration de la vie démocratique au collège : l'évolution du sens du mot participation, le ressenti de liberté, ou encore les nuances apportées à la compréhension de la notion d'autorité. A long terme, l'impulsion d'une autorité plus démocratique au sein de l'espace scolaire doit être corrélée avec l'amélioration du climat scolaire de l'établissement. Il s'agit donc de mesurer de nouveau les taux d'absentéisme, de punitions et de sanctions, la fréquence des phénomènes de violence et de harcèlement traités au sein de la vie scolaire.

Troisième étape de présentation des moyens matériels, humains et financiers de la démarche de projet.

La mise en œuvre des conseils d'élèves passe avant tout par l'élaboration d'une équipe pédagogique constituée d'un personnel de direction, du CPE et de l'ensemble des enseignants (particulièrement les professeurs principaux) volontaires dans la mise en œuvre des conseils d'élèves. Cette équipe réfléchit à la rédaction d'un protocole d'animation et d'organisation de l'instance. On peut ici s'inspirer des informations relatées sur les ressources EDUSCOL. Les séances des conseils d'élèves doivent être organisées selon des horaires et possiblement des espaces déterminés. Afin d'assurer

les liens entre les conseils d'élèves et le CVC, ou encore le foyer socio-éducatif, certaines séances peuvent être pensées en termes de co-animation avec le CPE et selon la présence d'élèves élus du CVC ou du foyer. Les séances peuvent être organisées dans le cadre de l'EMC et permettre une continuité d'action entre la classe et l'ensemble de l'espace scolaire. Enfin, l'espace peut se distinguer de la classe ordinaire afin de signifier aux élèves le temps particulier que constitue le conseil d'élèves. On peut proposer de mettre en place un espace dédié à la tenue des conseils d'élèves au sein du collège. Il s'agit d'un espace aménagé où les dispositions favorisent le débat et l'échange. Le CPE, selon sa mission (axe 3 des missions) d'organisation de la vie scolaire, établit un horaire d'utilisation de l'espace selon les différentes disponibilités. Le conseil d'élèves au sein d'une classe donnée, devrait se réunir au moins toutes les deux semaines afin de contribuer aux améliorations attendues. Aucun budget spécifique n'est nécessaire à la mise en œuvre de l'instance.

Quatrième étape de promotion du projet et établissement d'un calendrier d'actions.

Le projet s'appuie sur une première étape diagnostique qui s'établit dans le courant de notre année scolaire. La proposition de la démarche doit alors s'effectuer lors du dernier conseil d'administration de l'année. Sa promotion s'effectue aussi lors du dernier conseil pédagogique afin de susciter une liste d'enseignants volontaires dans la mise en œuvre des conseils d'élèves. Dès la rentrée scolaire, l'équipe pédagogique, précédemment citée, se réunit afin de fixer les modalités de fonctionnement de l'instance, les objectifs attendus et garantir des éléments de formation en termes d'animation des débats et de pratique des pédagogies dites coopératives. La promotion de l'instance se poursuit lors du premier conseil pédagogique de l'année suivante. Afin de promouvoir l'action des conseils d'élèves de façon plus large dans l'ensemble de l'espace scolaire, les délégués de classe se doivent d'entrer en relation avec les membres du CESC afin que certaines thématiques soulevées au sein des conseils d'élèves puissent faire l'objet de projets proposés notamment au CVC ou au foyer socio-éducatif de l'établissement. Le semaine de l'engagement citoyen au collège peut être mise en œuvre avant les premières vacances scolaires afin de valoriser et d'effectuer l'élection des délégués de classe. A la suite des vacances, une semaine de la démocratie scolaire peut être organisée afin de promouvoir auprès des élèves l'élection des élèves représentants au CVC et la mise en place des conseils d'élèves. Cette instance peut nécessiter l'élection d'un président, d'un vice-président et d'un secrétaire. A partir de la semaine de la démocratie scolaire au collège, les conseils d'élèves entrent en fonction selon une période attendue d'une séance tous les quinze jours. Le journal du collège, en lien avec le CVC, peut écrire des articles tout au long de l'année sur la tenue de ces conseils et le ressenti des élèves face à l'instance. Ces articles peuvent être publiés sur papier mais aussi sur le site de l'établissement afin que l'ensemble de la communauté éducative soit témoin de l'avancée du projet. Les projets portés en parallèle entre le CVC et les conseils des élèves peuvent nourrir la promotion du dispositif à l'ensemble des classes. Une évaluation

formative sera mise en œuvre tout au long de l'année afin de mesurer la bonne marche du dispositif. Il s'agira d'être attentif au degré d'investissement des élèves du conseil, le ressenti des adultes dans l'animation des débats et le vécu des classes devant les décisions prises par le conseil. Le CPE se tient disponible afin d'apporter tout élément nécessaire de formation aux enseignants en termes d'animation de débats et de toute démarche de pédagogie coopérative.

Evaluation-bilan.

L'évaluation-bilan se pose en trois étapes, conformément à notre développement précédent. Au terme de notre première année d'expérimentation, nous ferons un premier bilan du nombre de classes ayant maintenu le dispositif. Une réunion de l'équipe pédagogique initiale permettra de faire un bilan de l'action posée et ses conséquences en termes de climat au sein des classes concernées. Ce bilan sera adressé au chef d'établissement et au conseil pédagogique. Une seconde étape de l'évaluation-bilan, durant la deuxième année d'expérimentation, vise à observer la posture des élèves au sein des instances délibératives et consultatives du collège. Il s'agira d'analyser la prise de parole des élèves au sein des conseils de classe et du conseil d'administration, ainsi que la façon dont les élèves se saisissent du conseil de vie collégienne. Au travers de cela, l'attitude des adultes devant la parole des élèves est déterminante. La parole plus politique des élèves au sein des conseils d'élèves a-t-elle donc impacté sur l'impulsion de la vie démocratique de l'établissement ? Plus profondément, cette parole de l'élève est-elle plus ancrée dans une juste compréhension des notions de participation et d'autorité ?

Enfin, troisième étape de l'évaluation-bilan, au bout de deux années d'expérimentation, la mise en œuvre du dispositif doit être analysée à l'orée des indicateurs de vie scolaire. Une autorité plus démocratique influe-t-elle réellement sur la réduction des phénomènes de violence au sein de l'espace scolaire ? En s'appuyant sur l'analyse des gestions de conflit que nous avons posée au sein de notre travail, il s'agit d'analyser la parole de l'élève dans l'éventuel maintien de ses stratégies d'évitement. De façon simple, il s'agit de voir si le dialogue entre CPE et élève est de nouveau possible, exempt des mensonges coutumiers aux motivations extrinsèques.

La réflexion philosophique se heurte à une impasse quant à la définition d'une autorité démocratique. Cette dernière, cependant, est fréquemment utilisée par un certain nombre de pédagogues en faveur d'une démocratisation qualitative de l'école. Notre réflexion cherche alors à établir les conditions de son existence et les modalités de son exercice. Notre investigation établit, dans un contexte particulier d'établissement en éducation prioritaire, la désuétude des démarches de projets portés, entre autres, par les CVC. Au-delà de la volonté des acteurs, la vie démocratique de l'espace scolaire reste en réalité vide de sens. Bien que nos résultats n'aient pas la prétention de généraliser les constats posés, on peut tout de même se questionner sur l'intérêt de parler de vie démocratique à l'école alors que l'élève, dans une multiplication des démarches de projet, n'accède aucunement à la vie politique de l'établissement. La proposition d'une réponse s'esquisse dans la valorisation du rôle délibératif des élèves au sein de la classe, démarche nécessaire d'impulsion des outils issus des pédagogies institutionnelles, d'une autorité plus objective, et ce, en vue d'une citoyenneté authentiquement participative.

Mots clés : autorité, démocratie, parole, pouvoir, pédagogie.