

Titre de l'action :

La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (2). Des illustrations.

Académie de Nancy-Metz

Collège Michel de Montaigne

301 route de Bouzemont

88270 DOMPAIRE

ZEP : non

Téléphone : 03 29 36 60 11

Télécopie : 03 29 36 64 09

Mèl de l'école ou de l'établissement : ce.0880017@ac-nancy-metz.fr

Site de l'établissement : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collmicheldemontaigne/>

Coordonnées d'une personne contact : alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr

Classes concernées : toutes

Disciplines concernées : toutes

Date de l'écrit : janvier 2010

Résumé :

L'action tente d'apporter une réponse aux problèmes de motivation que rencontrent les élèves au collège. Que proposer aux élèves qui se découragent et mettent en échec leur scolarité ? L'action tente de questionner les différents aspects de la motivation, tant chez les élèves que parmi les membres de la communauté éducative en vue de favoriser la réussite et l'harmonie dans les relations humaines en s'appuyant sur différents travaux de recherche, pour déterminer des procédures pédagogiques et didactiques susceptibles d'améliorer le climat des classes, l'estime de soi, ou encore la perception que l'élève a de ses compétences.

Dans le premier écrit de 2008/2009, nous avons d'abord déterminé les causes et les conséquences de la démotivation, puis nous avons défini ce qu'est un élève motivé à partir d'exemples en EPS et en français. Un état des lieux de la motivation de nos élèves à partir du questionnaire de Coopersmith mesurant l'estime de soi (un des aspects de la motivation), nous a permis de dégager trois pistes de travail :

1. La plus importante concerne les filles, qui souffrent d'un déficit général de l'estime de soi.
2. La seconde serait d'éviter les orientations par défaut ; même si un élève veut s'orienter vers une 2^{de} professionnelle, que ce soit une orientation positive parce que valorisant des capacités et des intérêts de l'élève.
3. La troisième concerne **tous** les élèves, garçons ou filles, qui souffrent d'un déficit d'estime de soi. Nous ne pouvons pas nous contenter d'une situation dite normale, dans laquelle une partie des élèves souffre de déficit alors que d'autres sont à l'aise avec eux-mêmes. Cette proposition nous renvoie à notre éthique professionnelle.

Dans ce deuxième écrit, nous relatons les pratiques pédagogiques et didactiques que nous avons choisies, estimant quelles étaient susceptibles d'améliorer le climat des classes, le sentiment de compétences, la prise de conscience des progrès réalisés et l'estime de soi.

Mots clés : motivation scolaire, estime de soi, réussite scolaire, désir d'apprendre.

Mots-clés : Motivation scolaire

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège	Diversification pédagogique Tutorat Partenariat IDD	Arts et culture Citoyenneté, civisme Comportements de rupture Difficulté scolaire Documentation Evaluation Maîtrise des langages Orientation Parents, Ecole TICE Vie scolaire	Indifférent Interdisciplinarité

La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (2).

Des illustrations.

INTRODUCTION

Le collège Michel de Montaigne est situé sur la commune de Dompaire dans les Vosges. Regroupant les élèves sur un secteur de quarante communes rurales environnantes, les transports scolaires ont un très fort impact sur la vie du collège et sur le temps des élèves vécu au quotidien. De taille humaine, 350 élèves, le collège se caractérise par une très forte stabilité du personnel, une forte implication des éducateurs et enseignants dans des projets et un travail de plus de six ans avec le PASI.

Au court de l'écrit précédent, année 2008/2009, nous avons présenté le contexte et l'historique du projet avec une analyse des causes et conséquences de la démotivation et de la motivation au sein de notre collège. Ces éléments ont été, ensuite, décrits à partir du témoignage d'un professeur de français. Puis, nous avons présenté le questionnaire de Coopersmith en justifiant notre choix, décrivant les précautions d'utilisation, pour terminer par une analyse détaillée des résultats. Suite à cet état des lieux et à l'analyse menée, nous avons dégagé trois pistes de travail :

4. La plus importante concerne les filles, qui souffrent d'un déficit général de l'estime de soi.
5. La seconde serait d'éviter les orientations par défaut ; même si un élève veut s'orienter vers une 2^{de} professionnelle, que ce soit une orientation positive parce que valorisant des capacités et des intérêts de l'élève.
6. La troisième concerne **tous** les élèves, garçons ou filles, qui souffrent d'un déficit d'estime de soi. Pédagogues, nous ne pouvons pas nous contenter d'une situation dite normale, dans laquelle une partie des élèves souffrent de déficit alors que d'autres sont à l'aise avec eux-mêmes. Cette proposition nous renvoie à notre éthique professionnelle.

L'OBJECTIF

Pour cette année nous abordons la mise en œuvre. L'action se focalise sur tous les élèves qui souffrent d'un manque d'estime de soi, garçons ou filles et nous leur proposons des « **projets** » permettant le passage du savoir au savoir faire et au savoir être, autrement dit, le passage de la capacité à la compétence technique et sociale.

Pour cela 3 domaines seront les supports d'expériences menées avec des élèves particulièrement démotivés :

- Le soutien à l'autonomie : soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie) et impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage,
- La structuration de l'enseignement : structurer l'enseignement (besoin de compétence) et faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quel que soit son niveau et ses possibilités,
- Et l'implication auprès des élèves : s'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale) et instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves.

Ces trois domaines sont extraits des écrits suivants :

« *Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité* »

CAHIER DES CHARGES DE LA NOUVELLE POSTURE DES ENSEIGNANTS

Après avoir pris conscience qu'il nous fallait **changer de « posture »** face à nos classes nous nous sommes appuyés sur le modèle de « *Skinner & Edge, 2002 ; Reeve & Jang, 2006* » pour formaliser nos interventions :

1- **et impliquer activement les élèves dans le**

:

- Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage.
- Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options.
- Suggérer différents possibles, différentes pistes de travail à explorer.
- Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « *il faut...* », « *tu dois...* ».
- Prendre en compte les préférences des élèves.
- Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles.
- Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage.
- Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux.

2- **enseignement (besoin de compétence) et f** **quelque chose, quel que soit son niveau et ses possibilités** :

- Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi.
- Fixer des objectifs concrets à atteindre.
- Donner des feedbacks adaptés au niveau de l'élève.
- Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes.

3- **(besoin de proximité sociale) et instaurer une relation**

:

- Écouter attentivement les questions et remarques des élèves.
- Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressenties et affects.
- Dire qu'il est normal de connaître de difficultés quand on apprend, ou d'être mal à l'aise.
- Investir du temps, et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève.
- Manifester des marques d'affection et de respect.
- Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'ego.

D'après : Damien Tessier, Thèse : Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlant de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves, décembre 2006, Université Joseph Fournier, Grenoble 1, P47.

Tableau

Ainsi, l'illustration en français développe :

- **De la reconnaissance** : des progrès personnels dans la maîtrise des contenus à apprendre et des efforts...
- **De réussite** : dans les évaluations augmentation du sentiment de compétence de la part des élèves... et recherche de la prise de conscience des progrès réalisés (oral, autoévaluation...)
- **Du contenu, des connaissances** : variété de la tâche et recherche de l'engagement cognitif pour motiver.

D'autres illustrations avec la collaboration de la CPE et de la COP ou des matières comme l'Education Musicale ou l'Education Physique et Sportive sont présentées ci-après.

UNE ILLUSTRATION EN FRANÇAIS

Objectif : remotiver une classe de troisième en travaillant notamment la participation orale

Profil de la classe

25 élèves d'un niveau très hétérogène avec un écart important entre les plus faibles et les plus forts (moyennes allant de 6,64 à 16,85 au premier trimestre et de 6,38 à 16,13 au second trimestre avec 12 élèves en-dessous de 10 !). Quatre adolescents viennent de 4^{ème} AS. Beaucoup rencontrent des difficultés de compréhension et ont des lacunes en langue. La plupart d'entre eux présente peu d'ambition sociale et professionnelle. Il n'y a pas de problèmes de discipline particuliers. Au final, 6 élèves n'ont pas obtenu le brevet.

Un constat et une tentative de réaction

Au premier trimestre, la classe se révèle quasi muette lors de certains cours. Quand des échanges avec le professeur existent, ils impliquent quatre ou cinq élèves. Le reste de classe affiche une passivité déconcertante à tel point qu'à certains cours aucun répondant n'existe. Les élèves copient bêtement ce que je dicte. La situation devient intenable. Je réagis verbalement en leur reprochant leur apathie et leur signifiant qu'ils n'auront pas leur brevet s'ils ne se mettent pas rapidement à participer, l'oral étant une manière de s'entraîner.

Pour les analyses de texte, je ne peux me résoudre à faire le cours avec quelques élèves. Pour mettre la classe au travail, je passe par l'écrit : une série de questions est posée sur les textes que je lis moi-même au préalable (les élèves n'ont pas le courage de le faire eux-mêmes ou la lecture leur prend beaucoup de temps). Il m'arrive de ramasser le travail car la perspective de la note se révèle toujours motivante. Pour les forcer à travailler, je passe aussi dans les rangs et les aide à trouver la réponse et à formuler les idées. Dans l'ensemble, cela fonctionne. Tous écrivent quelque chose, même si ce n'est pas parfait. Mais la reprise de la correction des questions à l'oral est trop longue et fastidieuse. Je reste trop de temps sur un texte (plus de deux heures). Certes avec cette méthode, les élèves travaillent en classe, s'entraînent à rédiger (puisque j'avais donné la consigne de faire des phrases complètes pour répondre aux questions), mais le problème de la participation orale n'est pas résolu !

Pourquoi ce refus total de participer ? Embêter le professeur ? La peur de dire une bêtise et d'être l'objet des moqueries des autres ? Et pour les bons élèves, l'angoisse de ne pas être intégré dans une classe où la médiocrité est de mise, où « il est de bon ton de ne pas réussir » ? Je n'avais et je n'ai toujours pas de réponses à ces questions, mais je me suis dit qu'il fallait trouver une solution.

coercition : entre autonomie et

1. Des questions écrites aux questions orales

Une des tendances de ces dernières années, dans l'analyse des textes, est la lecture analytique. Celle-ci consiste à partir des représentations des élèves pour construire l'étude du texte. Autrement-dit, après avoir lu l'extrait, on demande aux élèves leurs impressions de lecture et en fonction de celles-ci, le professeur et les élèves construisent une analyse. Cette pédagogie favorise l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Force est de constater l'échec de cette méthode avec mes élèves de troisième. Quand je leur demandais ce qu'ils pensaient du texte, ils me répondaient par de grands moments de silence et je me retrouvais devant une classe muette qui n'avait aucune idée, aucune opinion sur ce que je lui proposais. Comme je l'ai expliqué précédemment, j'ai tenté les questions écrites. Cela a fonctionné parce que la réflexion était guidée, mais aussi parce que j'avais simplifié les questions. Je me suis surtout cantonnée à la compréhension littérale du texte.

Pour travailler l'oral, j'ai donc décidé de changer de stratégie et d'adopter une communication soutenant moins l'autonomie et donc plus « contrôlante ». Je n'ai plus fait de lecture analytique, mais des « lectures plus dirigées ». Un jeu de questions progressives et très simples, des activités de repérages précis dans le texte, m'ont permis de construire mon cours et d'obtenir des réactions de la part de plus d'élèves.

2. _____

Pour inciter à la participation au cours, je me suis également appuyée sur une fiche de participation personnelle qu'une collègue m'avait donnée, il y a quelques années. Remplie par chaque élève à chaque séance, celle-ci se présente deux parties :

- **Partie 1 : participation proprement-dite sur 12 points** (subdivisée en deux autres parties « je lève le doigt et je suis interrogé » « je lève le doigt et je ne suis pas interrogé ») => à chaque cours, l'élève met une croix dans la colonne adéquate à chaque fois qu'il participe.
- **Partie 2 : comportement sur 8 points** (subdivisée en trois parties « j'ai levé le doigt pour prendre la parole » « je me suis refusé aux bavardages » « j'ai été attentif » => à la fin du cours, l'élève note par un moins ou un plus son attitude dans le cours.

Le système de la fiche fonctionne assez bien, car finalement la perspective d'une bonne note est toujours motivante, tant pour les plus faibles que les plus forts. Ceux qui n'ont pas de bons résultats à l'écrit se voient valorisés à l'oral. La note permet de redorer leur blason et participe à une meilleure estime de soi. Quant aux autres, la note d'oral n'est pas sans incidence sur l'augmentation de la moyenne. J'ai été surprise par les commentaires que pouvaient faire certains élèves qui avaient bien répondu et qui, satisfaits de leur intervention, soulignaient en complétant au fur et à mesure leur fiche : « cela vaut bien une croix ! ».

Certes, la participation n'est pas encore à la hauteur de mes espérances. Je vois bien la différence de dynamisme entre une classe de sixième vive, pertinente et intéressée et cette classe de troisième qui manifeste très peu d'intérêt (voire pas du tout) pour le travail scolaire et pas seulement en français. Je dois encore les « forcer », les

solliciter à certains cours : « allez, vous participez ». Et à ce moment-là seulement, plusieurs doigts se lèvent. Par ailleurs, il y en a encore des élèves qui ne prennent jamais la parole. Il faut les interroger pour entendre leur voix.

Avec la mise en place de la fiche, j'ai travaillé sur la motivation extrinsèque. Mais je me pose les questions suivantes : « ont-ils mieux participé uniquement pour la bonne note ? L'intérêt pour le contenu n'était-il pas motivant ? Ma manière de communiquer n'a-t-elle pas été déterminante ? »

-évaluation			:		
dates	(12 points) :			(8 points) :	
	interrogé.	oigt, été interrogé.	qui parlait.	le doigt pour demander la parole.	Je me suis refusé aux bavardages.

3. Une autre manière de communiquer

Avec le recul et les lectures que notre travail dans le cadre du PASI a suscitées, je me suis rendu compte que la communication que j'avais adoptée en début d'année était très négative. Par exemple : « vous ne faites aucun effort. Vous n'apprenez pas. Vous ne travaillez pas. Les résultats sont décevants, mauvais... » Je me suis donc appuyée sur le tableau « les types d'interaction verbale codées » proposé par Philippe SARRAZIN (*professeur des universités, directeur du laboratoire sport et environnement social, Université Grenoble 1*) pour modifier mon mode de communication.

Ainsi je n'ai pas hésité à féliciter et à encourager les élèves. Le moindre effort était systématiquement souligné de manière positive. Quand un élève en grande difficulté répondait de façon correcte à une question « difficile », je manifestais ma surprise et lançais : « *oui, c'est bien ! Bravo Kyle* » par exemple.

Lors des corrections de devoirs, j'ai aussi beaucoup pris de précautions langagières avec une approche positive-négative-positive. Par exemple, « *des efforts ont été fournis pour rédiger correctement les réponses aux questions. Mais il serait judicieux d'illustrer vos propos en citant davantage le texte. A l'avenir, vous nourrirez ainsi votre réflexion.* »

Je me suis efforcée à travers une communication réfléchie vers l'élève, d'améliorer l'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes. Tenir un discours positif a été une tâche difficile car les réponses dans les devoirs d'étude de texte par exemple, n'étaient pas toujours à la hauteur de ce que j'attendais d'un élève de troisième. Je me disais à chaque fois qu'il fallait reconnaître le progrès, infime fût-il, même si la qualité n'était pas là. J'ai essayé de donner des retours plus en termes de progrès que de performance.

Ils devaient faire la guerre
Ils avaient un seul devoir
Ne pas toucher terre
Pour les enfants en guerre
Qui souffrent
Enlevés à leur père et mère
Ils touchent le fond du gouffre

!

Les enfants soldats

Des larmes coulent des yeux
Pour des soldats enfants
Des âmes partent aux cieux
A cause des lieutenants

Les mendiants

Trop de gens assis par terre
En p
A tendre leur main
Juste pour un bout de pain

Plein de gens passent à côté

Et font un petit geste

Pourtant lui aussi avait un foyer
Une vie un passé
il ne lui reste plus rien
Que ses souvenirs et son chagrin

Il regarde les gens heureux

Sa vie a changé
jamais passé

A devoir chaque jour trouver un abri
Pour passer la nuit
Et chaque matin
même refrain.

Alexandra

A ceux qui partent aux cieux
A ceux qui étaient courageux
A ceux qui jouaient avec le feu
Je pense à eux

Kyle 3°1

Je suis battu

Vous nous avez tapés avec des
bâtons
Vous nous avez tapés avec vos
mains
Vous nous avez tapés avec des cahiers
Vous nous avez tapés avec un martinet
On en a marre
On est maltraité
On est plein de sang
On est en larmes
On a plein de blessures
On a plein de douleur
Et voilà vous croyez que je suis mort ?
Eh bien non, mais je suis plein
hématomes
Mes blessures criblées de tache de

Mes plaies qui ressemblaient à des

dirais plutôt pourpre

?

Le martinet était à côté
Du téléphone !
Avec les parents à côté !
Alors dans ma tête, ma future vie
résonne
Ma vie sera malheureuse pendant 18
ans
Puis je serai représentant
De cette violence auprès de mes
enfants

seront.

Anthony M

5. _____

Nous avons abordé quelques textes en les slamant en demi-classe, un jour où beaucoup de collégiens étaient absents à cause du mauvais temps. Les élèves se sont bien prêtés au jeu et je dois dire qu'ils se sont autorégulés : à un moment donné, l'un d'eux n'a pas voulu déclamer ce qu'il avait à dire correctement et c'est l'ensemble de la classe qui lui a demandé de faire un effort car il « gâchait » tout selon leur propre terme. Nous avons analysé le sens des textes au fur et à mesure, car pour bien dire les choses, il faut bien les comprendre. La géographie de la classe a aussi été bouleversée. Certains élèves étaient debout, d'autres assis sur le sol, les chaises, les tables. Ce dispositif a été possible car toute la classe n'était pas présente.

Conclusion :

Au cours de ce second trimestre, j'ai surtout travaillé sur le climat de classe. Pour y parvenir, j'ai tenté d'adopter une communication réfléchie s'appuyant sur des précautions langagières avec des retours positifs. En ce qui concerne les activités, je n'ai guère laissé d'autonomie aux élèves. L'ambiance de cette troisième et les importantes difficultés de compréhension de la majorité rendaient difficiles les initiatives des élèves. La mise en place d'une fiche d'oral relevait aussi plus d'une motivation extrinsèque. J'ai aussi repensé les tâches à accomplir en les adaptant au niveau des élèves. Je vais poursuivre ce travail de l'oral au troisième trimestre avec la réalisation d'exposés (défi à relever et travail sur l'autonomie).

A ce stade, je pense avoir réussi à faire travailler les élèves en classe uniquement. Le problème de l'absence de travail à la maison reste entier et non résolu. Le comblement des lacunes dans ces conditions devient mission impossible. Les élèves n'apprennent pas les notions et notamment la grammaire.

Pourquoi ne travaillent-ils pas à la maison ?

- Certains élèves sont extrêmement paresseux, à cela s'ajoutent des préoccupations d'adolescents qui dépassent les problèmes scolaires. En témoigne ce qu'écrit une élève sur la fiche pédagogique concernant l'orientation des troisièmes. Elle renseigne la rubrique centre d'intérêt ainsi : « ma famille, mes amis, mon copain avant tout ! »
- Par ailleurs les difficultés de compréhension et les lacunes importantes (en langue notamment) ne permettent pas aux élèves de travailler de manière autonome. Si les parents ne sont pas là pour les accompagner dans leurs devoirs, ils ne peuvent pas le faire seuls. De plus les tâches à accomplir s'avèrent trop difficiles pour certains. Autre point important, j'ai remarqué que des élèves apprenaient bien les règles mais qu'ils ne savaient pas les appliquer.

L'expérience du troisième trimestre : des astuces pour entrer dans les textes et faire parler les élèves sur les extraits proposés

Au troisième trimestre, j'ai poursuivi ce travail sur la participation des élèves lors d'une séquence sur le théâtre avec un groupement de scènes d'exposition (= débuts de pièces) et la réalisation d'exposés, complétée par une étude d'un extrait du *Cid* de Corneille.

- _____ : trouver d'autres moyens que le jeu de questions-réponses pour entrer dans l'explication d'un texte et faire participer les élèves au cours. Faire en sorte que

les adolescents s'expriment et construisent la séance, autrement-dit que les élèves deviennent acteurs de la construction du sens.

- **Objectifs de la séquence :**

- découvrir différentes formes de discours au théâtre (dialogue, monologue, aparté...),
- étudier plusieurs types de scènes d'exposition et leur rôle,
- acquérir les notions indispensables pour étudier un texte de théâtre,
- donner quelques jalons de l'histoire du théâtre.

J'ai travaillé sur quatre idées qui me semblaient pouvoir faciliter la compréhension de textes qui, à première vue, sont difficiles pour les élèves car ils sont rédigés en langage soutenu et pour certains en français classique (17^{ème}).

1/ Le recours à la vidéo

2/ Le recours au mot-impression

1/ Le recours à la vidéo

Il s'agit pour moi de recourir à l'image animée avant de distribuer le texte écrit. Les élèves entrent dans l'œuvre sans en avoir lu un mot. Nous avons donc visionné la vidéo de la représentation des scènes 1 et 2 de l'acte I de *George Dandin ou le mari confondu* de Molière (1668), avec une mise en scène de Catherine Hiegel à la Comédie française. Le rôle titre était tenu par Bruno Putzulu. Il s'agit d'un monologue de George Dandin, suivi d'un dialogue entre celui-ci et Lubin, messager de l'amant de la femme de Dandin.

Après le visionnage, les élèves trouvent la langue difficile à comprendre, mais saisissent certaines choses par le biais des costumes et du décor. Ils n'ont pas repéré que le personnage s'appelle George Dandin, mais s'interrogent car il est bien habillé et ne ressemble pas au paysan qu'il prétend être. L'explication viendra plus tard lors de l'analyse sur texte écrit du monologue : il s'agit de George Dandin, un paysan qui a épousé une femme noble et avec qui il est malheureux. Grâce à ce mariage, il a voulu changer de condition sociale, d'où les beaux vêtements. Les élèves ont aussi repéré par le biais du décor que Dandin est devant chez lui et qu'il surprend un homme qui en sort. Ce dernier n'est pas à l'aise car sa mission est secrète et il ne veut pas que l'homme qu'il rencontre le trahisse. Dans la vidéo, on voit très bien que chacun parle de son côté. Lors de la lecture du texte, j'explique que ce procédé s'appelle « aparté » et que celui-ci permet d'installer le quiproquo : Lubin, le serviteur de l'amant de la femme de Dandin, fait une gaffe : il prend pour confident le mari cocu et ce dernier se tait pour entendre l'humiliante vérité.

La vidéo a donné l'occasion d'installer quelques éléments que l'étude du texte a permis ensuite d'approfondir. Au cours de cette séance, j'ai abordé finalement un bon nombre de notions : monologue, dialogue, aparté, quiproquo, comique de situation, double énonciation.

Voici la synthèse que nous avons écrite ensemble :

Séance 5 : George Dandin, le mari cocu

Supports : scènes 1 et 2 de l'acte I de George Dandin de Molière

1 - Une scène d'exposition en deux parties

Ce que le spectateur apprend dans la scène 1 :

George Dandin est un paysan marié à une femme noble. Il est malheureux car ce mariage arrangé est une mésalliance.

Ce que George Dandin apprend dans la scène 2 :

Lubin, un serviteur engagé par Clitandre (un noble => un Vicomte), apprend à George Dandin que sa femme est courtisée et qu'elle accepte un rendez-vous amoureux. La situation est comique car Lubin ne sait pas que Dandin est l'époux de la jeune femme.

II - Le comique

Lubin croit qu'il s'adresse à un simple voisin est non au mari de celle qu'il vient de voir. Quand on prend une personne pour une autre, il y a quiproquo.

Lubin fait une gaffe car il prend pour confident le mari trompé, ce qui rend la situation drôle.

En même temps, Lubin parle de George Dandin est le présente comme un homme jaloux, « fantasque » (= bizarre et lunatique). Il le ridiculise, c'est un portrait péjoratif.

III - Les formes de discours

a) **Le monologue**

La première scène est un monologue : George Dandin est seul sur scène et parle seul. Il exprime ses sentiments : chagrin, regret, dépit (= colère mêlée de tristesse). On peut qualifier ce monologue de lyrique.

Définition du monologue : le monologue est une scène où une seule personne parle sur le plateau et pense tout haut. Il permet aux spectateurs d'accéder à la pensée et aux sentiments du personnage. Le monologue correspond à un moment de crise.

b) **Le dialogue**

Dans la scène 2, le dialogue entre George Dandin et Lubin ne commence qu'à la ligne 23 : « bonjour »

Définition du dialogue : Dans un dialogue, deux personnages ou plus parlent ensemble. Ils échangent des répliques.

c) **L'aparté**

Au début de la scène 2, les deux personnages sur le plateau parlent au public, mais ils n'échangent aucune information entre eux. On apprend grâce à Dandin que l'on est devant sa maison. Les paroles de Lubin permettent de comprendre qu'il était chez Dandin pour jouer l'entremetteur et qu'il ne faut surtout pas qu'on le sache. Ces paroles dites « *à part* » permettent la mise en place du quiproquo.

Définition de l'aparté : Un personnage parle pour lui-même en présence d'autres personnages qui ne sont pas censés l'entendre. Là encore il s'agit de savoir ce que pense le personnage. C'est une convention théâtrale.

Conclusion

Ces deux scènes constituent l'exposition de la pièce. Elles déclenchent l'action : le spectateur peut penser que Dandin va demander des explications à sa femme ou va l'espionner pour la prendre en flagrant délit d'adultère.

Au théâtre, il y a double énonciation, les propos échangés par les personnages sont destinés non seulement aux personnages présents sur scène mais aussi au public. Ainsi quand George Dandin dit : « Mon mariage est une leçon bien parlante à tous les paysans qui veulent s'élever au-dessus de leur condition, et s'allier comme j'ai fait, à la maison d'un gentilhomme », Molière veut faire comprendre aux spectateurs qu'il faut éviter de faire comme le paysan, c'est-à-dire de se marier avec quelqu'un qui n'est pas de la même classe sociale.

2/ Le recours au mot-impression

En complément d'un exposé réalisé par des élèves, je décide d'analyser les stances de Rodrigue (acte I, scène 6 du *Cid* de Corneille). C'est l'occasion pour moi d'étudier un monologue délibératif après avoir abordé le monologue lyrique dans la scène 1 de Dandin.

Le texte est à nouveau difficile d'accès pour les élèves à cause de la langue du 17^{ème} et je décide d'utiliser une autre manière d'entrer dans ce beau texte en recourant au mot-impression. Je distribue le texte aux élèves et le lit après avoir précisé que le père de Chimène a souffleté le père de Rodrigue et que celui-ci, étant trop vieux pour se battre en duel, a

Rodrigue souffre. Sa peine est mise en évidence par la rime "peine" et "Chimène", présente dans chacune des six strophes. La métaphore de la blessure montre aussi cette idée.

Rodrigue souffre de devoir faire un choix entre celle qu'il aime et son père à qui il doit faire honneur. Il est confronté à un dilemme cornélien, c'est-à-dire qu'il a le choix entre son honneur et son amour : soit il choisit son honneur et décide de défendre son père, mais il perd sa bien-aimée, soit il préserve son amoureuse en ne tuant pas son père, mais il est déshonoré. Mais dans ce cas, il perd quand-même Chimène car s'il choisit l'amour, il perdra aussi son honneur car Chimène ne le voudra plus car il se sera comporté indignement :

*"Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père :
J'attire en me vengeant sa haine et sa colère.
J'attire ses mépris en ne me vengeant pas."* (Vers 32-33-34)

Rodrigue se pose beaucoup de questions et pense même au suicide. Ce monologue lui permet de réfléchir et de prendre une décision : au début il souffre et s'interroge car pour lui le choix est extrêmement difficile : le vers "Que je sens de rudes combats !" (Vers 11) montre la lutte intérieure du héros. A la fin de son texte, il préfère renoncer à sa bien-aimée et pouvoir garder son honneur.

Synthèse de Corentin :

Rodrigue éprouve de la peine et le montre par la rime "peine" et "Chimène" qui est la fille de l'offenseur de son père. Le jeune homme utilise aussi la métaphore qui compare sa blessure morale à un coup qui peut être mortel. Il veut donc montrer que sa peine est tellement forte qu'il peut en mourir (hyperbole).

Rodrigue est pris au piège dans un dilemme entre l'amour et l'honneur. Il ne sait que choisir entre venger son père et l'amour de Chimène. S'il tue le père de la fille, il perd son amour ; s'il ne tue pas cet offenseur, il perd son honneur. Cette hésitation est montrée avec des phrases interrogatives. A chaque fois, il y a un parallélisme entre honneur et amour :

*"O Dieu, l'étrange peine !
Faut-il laisser un affront impuni ?
Faut-il punir le père de Chimène ?" (Vers 18-19-20)
"Fer qui causes ma peine,
M'es-tu donné pour venger mon honneur ?
M'es-tu donné pour perdre ma Chimène ?" (Vers 28-29-30)*

Tout au long du poème, Rodrigue fait un monologue pour prendre une décision finale. Il va finalement choisir l'honneur.

Les élèves ont retenu comme titre de séance « Duel d'amour et de haine » ce qui traduit plutôt bien le dilemme cornélien. En conclusion de ces synthèses, voici les éléments que j'ai apportés :

*Ce texte présente des stances) ! ! ! e ! ! e ! i ! i !
strophe se termine par une chute qui marque une étape de la réflexion du personnage. Ce
texte est un monologue délibératif (= monologue au cours duquel le héros prend une décision
en pesant le pour et le contre).*

Avant d'aborder le début de *Fin de partie* de Samuel Beckett (1957), je propose un travail d'écriture à partir d'une photographie représentant la scène. L'image, tirée d'un manuel Hatier (mai 2001), *Littérature 1^{ère}* d'Hélène Sabbah, page 272, est légendée ainsi :

« *Fin de partie* de Samuel Beckett, une mise en scène de Charles Tordjman à Nancy en 1992 avec Daniel Martin et Philippe Fretun. » La consigne est la suivante : imaginez une scène d'exposition en vous inspirant de la photographie. Vous préciserez dans une didascalie les décors.

En passant dans les rangs, je donne des conseils d'écriture aux élèves car je me rends compte que même s'ils ont lu des textes de théâtre, la présentation n'est pas acquise. Je m'étonne aussi de voir que les personnages qu'ils font parler s'appellent Daniel Martin et Philippe Fretun. Je comprends vite la confusion entre les notions d'acteur et personnage. L'occasion m'est donnée de préciser la différence entre acteur, personnage, metteur en scène et auteur.

Nous avons ensuite lu quelques productions. Voici 3 textes sur lesquels nous nous sommes arrêtés :

Texte de Charlène :

Scène 1 : PHILIPPE ET DANIEL

Le décor de la scène est très sinistre, renfermé, il fait très noir. On peut voir une petite fenêtre qui laisse entrer un peu de lumière. Un des personnages porte des lunettes noires. Il n'y a pas de meubles, juste une chaise et une porte.

PHILIPPE : Maître, arrêtez de vous renfermer sur vous-même. Cela fait déjà un an et demi que ce drame s'est passé.

DANIEL : Je sais bien, mais c'est elle qui apportait de la joie et de la bonne humeur ici. C'est elle mon rayon de soleil.

PHILIPPE : Elle n'aimerait pas vous voir dans cet état. Maître, il est temps de vous prendre en main et remonter cette pente.

DANIEL : Non, je suis foutu ! Même si je désirais reprendre ma vie en main, je ne pourrais pas. J'ai condamné mon corps en restant assis toute cette année depuis son départ.

PHILIPPE : J'ai toujours été là pour vous et s'il faut...

Texte de Noémie :

Scène 1 : DANIEL ET PHILIPPE

L'action se déroule dans une pièce vide. Daniel est assis dans un fauteuil alors que Philippe est debout.

PHILIPPE, énervé : Tu bois encore !

DANIEL : Laisse-moi tranquille, j'apaise mon chagrin.

PHILIPPE : Il y a d'autres manières d'oublier la peine que tu as ! Tu es devenu une vraie loque !

DANIEL : Laisse-moi, mon frère, ne t'occupe pas de moi. Tu as une femme et des enfants... (Tout bas) et moi je suis seul.

PHILIPPE : Moi je suis là pour toi !

Texte de Pauline :

Scène 1 : DANIEL, PHILIPPE

Cette scène se passe dans une pièce vide où il y a une petite fenêtre. Daniel se trouve dans un fauteuil, avachi, avec des lunettes noires sur les yeux. Philippe est debout la tête dans les épaules et regarde Daniel.

DANIEL : Qui est là ?

PHILIPPE : C'est moi votre ami Philippe. Je viens pour vous demander si vous avez besoin d'aide.

DANIEL : Non, ça ira, je suis peut-être aveugle, mais pas empoté. Et puis qu'est-ce que tu veux que je fasse, on m'a pris tous mes meubles. Il ne reste plus que ce fauteuil et cette maison sombre et humide.

Voici le résumé des remarques que nous avons faites après avoir rappelé la définition suivante :

fier

les personnages, reconnaître le conflit. Elle donne le ton de la pièce.

Ces scènes remplissent leur rôle de scènes d'exposition si on se réfère à la définition donnée dans le cours. En effet, les personnages et leurs relations sont ici bien présentés : un maître et un valet ; deux frères ; deux amis. L'histoire ne sera pas comique comme le laisse suggérer le décor assez sombre et les histoires tragiques qui semblent se dessiner : un maître déprimé ayant perdu sa femme dialogue avec son valet ; deux frères discutent, l'un alcoolique vit seul ; un homme rend visite à son ami qui est aveugle et ruiné.

Nous imaginons ensuite des suites possibles : comment ces hommes vont-ils s'en sortir ? Quel sera le rôle du visiteur ?

Après cette séance d'écriture-analyse qui dure une heure, je donne aux élèves les premières pages de Fin de Partie. Ils comparent tout de suite ce qu'ils ont produit avec ce qu'a écrit Beckett. Ils remarquent l'importance des didascalies chez l'auteur et trouvent plutôt bizarre ce début où l'action ne démarre pas vraiment et où les personnages présentent un comportement mécanique. Dans leurs productions, ils avaient imaginé un début d'histoire que l'on ne retrouve pas chez Beckett. Ces remarques me permettent de caractériser le théâtre de l'absurde : l'importance de la gestuelle répétitive, des personnages qui n'ont guère d'histoire et qui sont confrontés à l'échec et à la mort, le sentiment du caractère dérisoire de l'existence.

Après discussions et analyses en revenant au texte, nous avons écrit ensemble la synthèse suivante :

Séance 10 : Le théâtre de l'absurde
Support : début de Fin de partie de Samuel Beckett.

I. Absurde ? Les jeux de scène ?

Samuel Beckett donne des indications de jeux très précises dans une longue didascalie initiale. Les gestes et déplacements des personnages sont répétitifs :

« Il descend de l'escabeau » est répété 4 fois. Tout comme « le rire bref ». Cette attitude répétitive peut prêter à sourire, mais montre aussi la routine de la vie.

Les phrases très courtes traduisent des gestes rapides, robotisés, qui font que les personnages ressemblent à des pantins.

Enfin les didascalies : « intérieur sans meubles. Lumière grisâtre (...) rideau fermé » campent un décor sinistre et déprimant.

L'ensemble de ces indications de jeux installe un univers dérangent et absurde.

II. Absurde ? L'histoire ?

Deux personnages apparaissent sur scène. L'un, Clov, semble être au service d'un infirme sur un fauteuil roulant, Hamm. Clov indique (ligne 32) qu'il attend les ordres de Hamm : « je m'en vais dans ma cuisine (...) attendre qu'il me siffle ».

Les premiers mots prononcés par Clov peuvent surprendre le spectateur : « fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir ». Normalement dans une scène d'exposition classique, une action est lancée alors qu'ici, le souhait d'en finir est clairement exprimé.

• Les deux fils d'Œdipe, Étéocle et Polynice, qui devaient régner sur Thèbes un chacun leur tour de rôle, se sont battus et entre-tués sous les murs de la ville, Étéocle l'aîné, au terme de la première année de pouvoir ayant refusé de céder la place à son frère. Sept grands princes étrangers que Polynice avait gagnés à sa cause ont été défaits devant les sept portes de Thèbes. « Les deux frères sont morts et Créon a ordonné qu'Étéocle, le bon frère aurait des funérailles et que Polynice n'ait pas de sépulture. Celui qui l'enterrera sera puni de mort. »

Ensuite nous repérons les anticipations, puisque le prologue est la voix du destin et annonce ce qui va se passer. On apprend notamment qu'Hémon ne sera jamais le mari d'Antigone et qu'il va mourir, tout comme Antigone et Eurydice. On sait aussi que les gardes (ceux qui jouent aux cartes) vont empoigner "les accusés" "tout à l'heure". Le rôle et le destin des personnages sont présentés. Le spectateur sait d'avance qu'Antigone va mourir pour avoir désobéi à son oncle en rendant à Polynice les hommages funèbres.

J'explique alors qu'Anouilh reprend un procédé hérité de la tragédie grecque : le personnage du Prologue explique l'action et nomme les acteurs dès qu'ils s'avancent sur le devant de la scène. Le Prologue n'appartient pas à l'histoire qui va être représentée.

Je fais ensuite observer la date de création de la pièce : 1944. Les élèves trouvent la période historique. Ils font le parallèle entre les personnages de la pièce et ceux du régime de Vichy et le mouvement de résistance : Antigone incarne par son esprit de rébellion, la résistance face au pouvoir pétainiste symbolisé par Créon.

Je leur parle des costumes de la mise en scène de l'époque qui invitaient au parallélisme : les gardes portaient un ciré de couleur noire qui faisait penser aux membres de la gestapo.

En conclusion, je précise qu'Anouilh a repris l'*Antigone* de Sophocle, écrite en 441 avant Jésus-Christ. En revisitant ce mythe, il voulait faire réfléchir sur l'histoire contemporaine.

Pour terminer la séance, les élèves rejouent la scène à la lumière de ce qui a été dit : les élèves spectateurs font la lecture du prologue à tour de rôle.

Activités en classe pendant une heure pour rédiger la trace écrite

Les élèves établissent une didascalie initiale présentant la distribution de la pièce :

- Antigone, petite, maigre, noire, jeune, pensif, fille d'Œdipe.
 - Créon, le roi, oncle d'Antigone, robuste, cheveux blancs, a remplacé Oedipe qui est mort.
 - Ismène, sœur d'Antigone, blonde, belle, heureuse, plus belle qu'Antigone.
 - Hémon, le fils de Créon, fiancé d'Antigone, goût de la danse, des jeux, du bonheur, réussite, sensualité.
 - Eurydice, la femme de Créon, tricote, bonne, digne, aimante.
 - La nourrice.
 - Petit page.
 - Le Messager, pâle, rêveur, solitaire.
 - Les gardes, "rois hommes rougeauds qui jouent aux cartes", chapeau sur la nuque, "auxiliaires de la justice de Créon"
- (+ Polynice et Étéocle morts, absents de la scène)

Une réflexion sur la particularité de cette scène d'exposition s'est ensuite engagée : nous avons travaillé sur la rupture de l'illusion théâtrale, les anachronismes...

J'ai été un peu déçue par cette dernière heure en classe qui a été laborieuse. En revanche, la mise en espace a particulièrement bien marché. Tous les élèves se sont bien impliqués, en tant qu'acteurs ou spectateurs. Ils ont quitté la salle en s'appelant Antigone, Créon, et non plus Pauline ou Jordan.

Conclusion par rapport aux objectifs pédagogiques de la

Lors de cette séquence, mon objectif de participation a été atteint. Vidéo, mot-impulsion, écriture et jeu théâtral à partir d'une photographie s'avèrent de bons leviers pour faire parler les élèves. Ces quatre activités, plus ou moins ludiques, préalables à l'étude des textes ont facilité l'entrée dans les œuvres. Les élèves se sont tous bien impliqués au cours de chaque séance et à mon sens ont été placés en situation de réussite à l'oral. A la fin de chaque cours, j'ai tenu un discours positif sur leur attitude pour les encourager à poursuivre leurs efforts de participation : j'ai insisté sur le fait qu'ils avaient bien travaillé. Je pense que mon attitude et mes remarques ont contribué à la construction de leur propre estime. Ils ont vu qu'ils étaient capables de réussir.

Les synthèses écrites individuellement ou collectivement m'ont servi d'évaluation formative. Lors de l'évaluation sommative (= bilan de fin de séquence) avec un sujet de type brevet, les résultats ont été plutôt bons. J'ai donc félicité les élèves et quelle n'a pas été ma surprise de leur entendre dire qu'ils aimeraient que le sujet du brevet tombe sur le théâtre car ils se sentaient plus à l'aise dans ce domaine.

Je crois avoir marqué une première étape dans la construction de l'estime de soi grâce à l'obtention d'une classe plus dynamique et plus participative. Mais cette expérience comporte des limites. En effet, si l'objectif de participation est atteint, la compréhension et la mémorisation demeurent un souci. Pour les élèves les plus faibles, les évaluations formatives ont souligné des difficultés de compréhension récurrentes. Par ailleurs, le manque crucial de travail à la maison n'a pas permis la mémorisation chez certains élèves des notions mises en place. Aussi le succès pédagogique s'avère, à mes yeux, bien éphémère. Les activités les ont certes aidés à trouver des idées pour commenter les textes, mais qu'ont-ils exactement compris et retenu ?

En cette fin d'année, je fais le même constat qu'au second trimestre : le problème du travail à la maison reste entier. Les activités ludiques que j'ai proposées lors de cette séquence ont été des leviers pour faire participer les élèves en classe, mais elles ne les ont pas motivés à travailler davantage chez eux. Il faudra à l'avenir s'attacher à faire comprendre aux élèves qu'il est nécessaire d'apprendre pour fixer les choses et sans doute leur apprendre à apprendre.

Géraldine MARIZIER
Professeur de Lettres

DANS QUELLES MESURES LE PARTENARIAT CPE-COP PEUT-IL REINTRODUIRE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET DE L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ÉLÈVE DEMOTIVÉ : Deux exemples : les cas de Léa (6^{ème}) et de Julien (5^{ème}) ?

Le travail de la CPE :

Les principes de base des entretiens : Dans la majorité des cas, je mène mes entretiens selon les trois axes suivants :

- 1) Face à la transgression, le rappel du cadre (défini par le Règlement Intérieur).
- 2) L'écoute de l'élève et la compréhension éventuelle de la transgression en fonction du contexte psychosocial de l'élève afin de l'éduquer vers l'autonomie et la responsabilité.
- 3) L'application d'une punition ou sanction éducative en réponse aux faits

Autorité et Sanction éducative : La majorité de mes entretiens avec les élèves sont initiés par une demande (corps enseignant, équipe vie scolaire, personnel ATOSS,...) et il s'agit, dans la plupart des cas, de remettre un « cadre » pour l'adolescent-élève, de rappeler les règles de bases du vivre-ensemble et du travail scolaire, principes définis par le Règlement Intérieur de l'établissement. Ainsi, aucun travail sur la motivation scolaire ou l'estime de soi ne peut se révéler efficace si, au départ, le respect de ces règles n'est pas compris et mis en pratique. C'est là, le sens éducatif de la règle : délimiter le permis et l'interdit. En cas de transgression, la sanction fait partie du processus éducatif parce qu'elle a un côté réparateur et permet à l'adolescent-élève de se réhabiliter face au groupe et à lui-même. Comme le dit Maria EDGEWORTH « *toute punition qui n'est pas comprise est cruelle puisqu'elle fait du mal sans qu'il en résulte un bien* ». Prenons le cas de Léa, qui au départ ne respectait pas les principes de bases de l'école à savoir, être assidue et ponctuelle, avoir ses affaires, et faire son travail. Il a fallu donc, avec autorité, ne pas céder sur ces principes et les faire appliquer effectivement, parfois, à l'aide de punitions (étude obligatoire, retenue,...).

Relation école-famille : Le retour aux familles sur mes entretiens est indispensable dans la mesure où, s'ils sont compris et acceptés, l'adhésion des parents aux actions mises en place aura aussi une portée supplémentaire pour aider l'adolescent-élève à se re-construire. L'éducation mise en place à l'école doit se poursuivre dans la sphère familiale (et inversement).

Passer le relais : Le travail de CPE n'a pas de sens si il n'y a pas passage de relais aux différents partenaires de la communauté scolaire (COP, AS, IDE, ...). Reprenons le cas de Léa : plus Léa ne respectait pas les principes de bases de l'école, plus le côté « disciplinaire » de la fonction de CPE était réquisitionnée, et moins la relation d'écoute et d'aide pouvait se faire entre l'élève et moi, alors qu'elle apparaissait primordiale et urgente. Le passage de relais à la COP s'est révélé alors la seule solution efficace pour ne pas tomber dans une impasse.

Le travail de la COP

Lorsque je reçois des élèves (et/ou leur famille), j'essaie d'être le plus neutre possible. La plupart du temps, je n'ai que des informations brèves sur l'élève venant de la CPE (aucun avis de professeurs). La neutralité de la part du psychologue est primordiale lors d'entretien. Elle permet une écoute attentive et sans jugement de valeur.

Mes principaux rôles lors d'un entretien sont l'écoute, le conseil et la transmission d'informations. L'entretien se construit autour de l'élève : de ses envies, de son ressenti, de son projet individuel et projet de vie. L'aspect familial est très souvent abordé (relation avec les parents et frères/sœurs, sa place dans la famille, etc.) de manière spontanée de la part de l'élève ou par un questionnement de ma part.

La problématique de l'entretien peut apparaître dès le début de l'entretien ou après plusieurs rencontres. Elle peut être verbalisée par l'élève ou être implicite.

La CPE m'a donc parlé de Léa suite à ses problèmes de discipline et ses difficultés dans le travail scolaire. La CPE a rencontré la maman de Léa qui s'interroge sur ses capacités scolaires. Je rencontre donc Léa. En tout début d'entretien, Léa parle peu mais elle s'est, par la suite, confiée à moi. Mon rôle d'écoute et d'empathie à ce moment de l'entretien était essentiel.

Méthodologie des entretiens menés

La méthode utilisée lors d'entretien dépend du cas et de la personnalité de l'élève. La façon de mener l'entretien sera différente suivant l'élève et la problématique de la rencontre.

COP: Je débute toujours l'entretien en donnant la parole à l'élève afin qu'il m'explique pourquoi nous nous rencontrons. Il est important de redonner la parole à l'élève et de le replacer au centre du processus, dans ce cas là de l'entretien. Le projet (ou la problématique) est ensuite abordé ainsi que la motivation de l'élève (intrinsèque ou extrinsèque). Ce qui va mettre en avant la faisabilité ou non du projet. C'est à ce moment de l'entretien que l'élève est mis (« ou non ») face à la réalité. Il en découle par la suite des plans d'actions qui sont mis en place en accord avec l'élève afin de réaliser au mieux le projet visé.

Concernant Léa, elle me raconte son parcours scolaire en primaire et au collège. Elle m'explique les difficultés qu'elle rencontre face au travail scolaire. Elle me dit « *Je travaille mieux quand je suis toute seule, quand un professeur ne s'occupe que de moi. Je ne voudrais pas d'autres élèves. Je travaille mieux dans le calme pourtant je ne suis pas calme* ». Léa demande beaucoup d'attention et selon elle, elle travaillerait mieux si quelqu'un pouvait s'occuper uniquement d'elle. Léa me parle aussi de ses loisirs et de sa famille. Elle vit dans une famille recomposée avec sa maman où quatre autres enfants vivent avec elle. Il semble difficile à Léa de trouver sa place au milieu de cette famille recomposée et de ses sœurs. Il arrive de temps en temps à Léa de ne pas pouvoir prendre le bus le matin. Elle m'explique que parfois personne ne peut la conduire jusqu'au collège et elle passe donc la journée à la maison. Léa me raconte que certains mercredis après-midi, elle va jouer dehors, au lieu de faire ses devoirs.

Ce n'est qu'une fois l'entretien terminé avec l'élève que je récolte les informations à son sujet (prise de contact avec les parents, professeurs, se procurer les bulletins de notes, etc.).

Suite à cet entretien avec Léa, je prends donc contact avec la maman. L'entretien téléphonique fut bref. La maman souhaite que « *je lui fasse passer des tests pour voir si Léa a des capacités ou non, ou si c'est autre chose qui ne va pas* ».

Suite à ces entretiens, il apparaît que Léa est une enfant livrée à elle-même et qui demande de l'attention de la part des autres (adultes ou pairs) pour avancer dans son

développement. Comme n'importe quelle adolescente, Léa a besoin de cadre et de référence pour se construire. A l'heure d'aujourd'hui, Léa n'a pas ce cadre (familiale et scolaire). Elle en souffre et le réclame implicitement.

CPE : Je pars de la problématique (faits reprochés à l'élève pour la plupart du temps) puis j'écoute l'élève et essaie au mieux de le comprendre. Ensuite, suivant la dominante du problème (dominante sociale, psychologique, problème d'orientation...), je passe le relais aux différentes personnes de l'établissement (chef d'établissement, professeur principal, COP, infirmière, AS, parent, ...) afin que chacun puisse prendre part, selon sa fonction, au problème donné et apporter des solutions.

En parallèle, je réalise au quotidien un suivi méthodique des situations d'élèves concernés. Il s'agit d'une prise de note quotidienne sur les situations rencontrées, que je retranscris ensuite sur un fichier excel classé par classe. Ce fichier est ensuite transmis chaque mois au chef d'établissement, aux professeurs principaux, à l'infirmière, à l'assistante sociale et à la COP. Ces documents permettent donc une lisibilité des actions entreprises pour les élèves, une meilleure prise en charge des situations individuelles, et bien sûr, une cohérence dans le travail d'équipe. Bien entendu, je rappelle en début d'année que ces documents ont une fin éducative ; les renseignements que je fournis ont un caractère confidentiel et ne doivent donc pas être utilisés à mauvais escient.

Méthodologie du travail en partenariat COP-CPE

Points de situations hebdomadaires CPE-COP : Des réunions formelles et informelles ont lieu chaque semaine entre la COP et la CPE. Il s'agit d'échanger les différentes informations sur les élèves (résultats scolaires, vie scolaire, retour des entretiens menés,...) et d'analyser les situations des élèves de manière individuelle. Une projection sur le cas et la situation de l'élève est ainsi faite et guide les premières actions mises en place (méthode : diagnostic - axe de travail choisi en fonction du diagnostic - action servant à infirmer ou confirmer l'axe choisi). Lors des réunions hebdomadaires, il s'agit aussi de faire une réévaluation des projections faites et de les ajuster au mieux en fonction de l'adhésion de l'adolescent-élève afin de garantir une potentielle réussite pour celui-ci.

Pour le cas de Léa, nous partageons nos avis et nos ressentis la concernant. C'est au cours de nos échanges que la possibilité d'un internat (qui représenterait un cadre au niveau de la vie au quotidien et du travail scolaire) semble une solution adéquate pour Léa.

Travail avec la famille en partenariat : De la même manière que le travail avec les familles est indissociable du métier de CPE et de COP, il s'avère efficace et pertinent de travailler avec les familles en partenariat. Pour le cas de Léa, il s'est avéré cohérent de rencontrer la famille avec le professeur principal, la CPE et la COP. Là, la famille y trouve une légitimité et adhère au projet, en y garantissant une réussite potentielle. C'est ainsi que lors d'une rencontre avec Léa et sa maman nous abordons le sujet de l'internat pour Léa.

Travail avec l'équipe éducative en partenariat : De la même manière que le travail en partenariat face à la famille s'avère efficace, le travail d'adhésion au projet de l'élève par l'ensemble de l'équipe éducative est indispensable.

**rejet vers une acceptation des règles scolaire
soient acteurs de leur réussite. Par là, cette reconnaissance, peut-être même cette
renaissance, par autrui de cette réussite et des compétences mobilisées pour parvenir à
une certaine forme de succès, , que parfois plus
personne ne leur accordaient. Néanmoins des limites à notre action existent.**

La reconnaissance ou non par l'élève et sa famille du projet : à la fin d'un ou plusieurs entretiens, des projets ou des plans d'actions sont mis en place en partenariat avec l'élève (et sa famille). Si l'élève ne croit pas en la réalisation de ce projet (pour des raisons de faisabilité, de désaccord avec les parents, de croyances, etc.) rien ne pourra être fait. L'élève va rester dans le déni et ne fera pas face à ses « engagements » et ses responsabilités.

Le manque de reconnaissance pour l'adolescent-élève : pour l'adolescent-élève l'avis de ses pairs, le ressenti face à telle ou telle parole le conditionne, et conditionne, parfois de manière irréversible, sa capacité à réagir, engendrant des conséquences négatives (parfois en termes de séquelles) sur sa motivation scolaire et son estime de soi.

Pour illustrer ces limites, prenons le cas de Julien.

Le cas de Julien traité par la CPE : Julien est un élève de 5^{ème} qui est arrivé courant septembre dans notre établissement. Il pose vite des problèmes de comportement (incivisme, impolitesse, non respect des autres) et de travail (refus de travailler, oublis répétés de matériel, travail non fait). Hormis les difficultés scolaires, il accumule des absences répétées injustifiées. Dès le début, je prends contact avec son établissement d'origine qui se trouve dans le Sud de la France et j'apprends que son comportement dans notre établissement ne diffère guère de celui qu'il a eu auparavant. Je travaille donc avec le chef d'établissement, l'assistante sociale, le professeur principal et la maman de l'élève pour mettre en place des actions simples mais primordiales : Julien doit venir à l'école, avec ses affaires scolaires, il doit faire son travail et prendre en note les cours. La maman semble adhérer à ce projet au début, et pendant quelques semaines, Julien se plie volontiers à l'aide aux devoirs qui lui est dispensée, reste en étude obligatoire, et vient avec ses affaires. Mais la situation se dégrade rapidement au fil des mois : Julien ne vient plus à l'école, et la famille ne répond plus à mes appels, elle ne viendra même plus au sein de l'établissement scolaire (commission vie scolaire, entretiens divers...). Je fais donc plusieurs signalements absentéisme et j'alerte l'assistante sociale de l'établissement.

Le cas de Julien vu par la COP : la CPE m'interpelle sur le cas de Julien. J'essaie à maintes reprises de le voir en entretien, mais avec ses nombreuses absences, il ne se présente jamais à moi. Je prends donc contact avec la maman par téléphone où elle me semble tout à fait compréhensive par rapport aux difficultés que rencontre son fils à l'école. Elle trouve de nombreuses excuses aux absences répétées de son fils (maladie, problèmes de transport, ...). Elle dit vouloir remettre son fils au collège quelques jours après notre conversation téléphonique et qu'il viendrait me rencontrer, mais en vain. Julien ne viendra plus au collège jusqu'à la fin de l'année scolaire. Malgré un travail en équipe pour venir en aide à Julien, des prises de contact répétées envers la famille, Julien et sa maman n'ont pas jugé nécessaire de répondre à nos relances. Le cas de Julien montre bien, que malgré un soutien au niveau de

l'établissement, si la famille et le jeune se refusent à faire face à leurs responsabilités, nous ne pouvons pas objectivement leur venir en aide.

Quelques pistes de réflexions par rapport au cas de Julien : Le cas de Julien n'est pas un cas à part, il en existe encore et en existera toujours au sein des établissements scolaires. Ce sont des échecs pour les élèves, les familles et bien sûr pour nous, personnel de l'Education nationale car l'idée de cet échec va à l'encontre de nos missions de réussites scolaires. Les établissements scolaires en particulier, et l'Education Nationale en général, doivent donc poursuivre leurs recherches et leurs travaux d'expériences en la matière. Pour nous, travailler sur la relation école-famille semble une piste primordiale à creuser. Des travaux en petits groupes par exemple, en invitant les familles en difficulté, en s'entourant bien sûr de professionnels extérieurs (associations, psychologues, ...) pourrait être une piste de réflexion. L'idée étant de travailler sur l'aide à la parentalité, non pas pour « donner des leçons » aux parents mais pour les aider dans leur rôle, les aider à comprendre ce qu'est un adolescent aujourd'hui et les aider aussi à comprendre tout l'intérêt d'un partenariat école-famille.

La coopération COP-CPE peut, dans certains cas, permettre à l'élève de se (re)mobiliser autour d'un projet scolaire. Ce partenariat, avec nos axes d'actions respectifs, offre la possibilité de mutualiser nos compétences qui sont complémentaires : la CPE intervient sur l'autorité et le respect des règles, sur le plan éducatif et la COP intervient sur l'écoute et la compréhension de la situation familiale et scolaire, sur le plan psychologique.

Ces deux aspects prennent en compte l'adolescent-élève dans sa globalité, afin de lui apporter au mieux notre aide qui lui permet de se sentir exister / reconnu sur différents plans (éducatif, psychologique, ...), tous deux indispensables à son développement et à son bien-être.

Tout élève demande à ce qu'on lui fixe des règles, qu'on l'écoute, qu'on le comprenne et ce d'autant plus quand ces aspects ne sont pas présents dans la sphère familiale. Cette coopération COP-CPE permet de pallier en partie à ces «manquements/ lacunes » au sein de la famille.

A travers nos actions (sanctions, écoute, ...), l'adolescent-élève se sent exister, voit qu'il peut exister aux yeux d'adultes et qu'on peut apporter certaines solutions aux problèmes existants. L'adolescent se sent mis en valeur. Ceci peut jouer sur son estime de lui-même qui pourra avoir un impact sur sa motivation scolaire. Dans ces cas d'élèves, nous, membres de l'équipe éducative, devons nous satisfaire du moindre changement apparent de la part de l'élève (moins d'absentéisme sans vouloir l'assiduité totale par exemple) et ne pas en attendre trop de sa part (ce qui pourrait avoir un effet inverse à nos attentes et l'amener à une dévalorisation de lui même).

Céline OUDET CPE
Anne-Laure MOTRET COP

UNE ILLUSTRATION EN EPS

Après avoir établi un constat sur le manque de réussite de certains élèves en EPS, nous avons mis en place diverses actions destinées à motiver les élèves.

Nous vous présentons nos d'interventions sous forme d'un petit film. Il illustre le climat de classe qui nous essayons de mettre en place afin de soutenir et de favoriser la motivation des élèves tout au long de l'année dans nos cours.

Diaporama en annexe

Stéphanie DELOY
Alain FOUCHET
Professeurs d'EPS

UNE ILLUSTRATION EN EDUCATION MUSICALE

Voici les leviers sur lesquels j'ai essayé d'agir, cette année, en Éducation musicale pour toutes les classes du collège.

Varier les activités

3 activités ont été mises en place (Chant, pratique instrumentale et audition). Les élèves semblent davantage motivés par la pratique vocale et instrumentale. Les percussions corporelles semblent leur plaire beaucoup.

Donner des objectifs

Expliquer, faire prendre conscience que la musique fait partie de notre vie quotidienne. Faire des rapprochements entre une œuvre "classique" et une musique d'aujourd'hui. Par exemple, ils apprécient le slam (5^{ème} et 3^{ème}).

Dans le cadre de la chorale, le spectacle est un aboutissement du travail mené pendant l'année scolaire. Les élèves se montrent très enthousiastes.

Faire des remarques positives

Trouver le plus souvent possible des remarques positives aux élèves qui ont "baissé les bras", leur parler individuellement.

Jérémy est un élève qui pose de gros problèmes au sein de l'établissement. Il a obtenu pour la 1^{ère} fois en 3 ans la moyenne au trimestre, dans mon cours, et son comportement est devenu positif. Il semble manquer d'assurance, a du mal à se mettre au travail et a souvent besoin d'être sollicité, voire rassuré par le professeur.

Donner des conseils personnalisés, donner une méthode de travail afin de leur permettre de travailler de manière plus autonome

Par exemple, en classe, je leur explique une méthode d'apprentissage de la flûte. Ils doivent la mettre en pratique à la maison ; certains viennent me dire qu'ils ont suivi mes conseils et qu'ainsi, ils ont progressé.

Donner du temps aux élèves en difficulté

Il m'arrive de laisser davantage de temps à quelqu'un qui éprouve des difficultés (1 à 2 semaines supplémentaires) ou de les réinterroger s'ils n'ont pas réussi. Les efforts, la bonne volonté sont aussi des critères dans mon système de notation.

Travailler dans une bonne ambiance de classe

J'essaie le moins souvent possible de hausser le ton. Un sourire, un petit mot d'accueil. J'estime que la musique est avant tout un plaisir. J'avoue que sur ce plan là, je n'y parviens pas toujours.

En IDD

Proposer des activités nouvelles, que nous n'avons pas le temps de faire en cours. La nouveauté les fait progresser, sans qu'ils en aient conscience (créativité, lecture, nouvelles technologies).

Voici quelques réactions d'élèves :

- "L'heure passe trop vite, on aimerait avoir davantage de cours de musique dans la semaine."
- Plusieurs élèves refusent de travailler, quelle que soit la matière, se prêtent volontiers à certaines activités et sont capables de réussir.
- Certains enfants restent après les cours ou après le club pour dialoguer, dire ce qui va et ce qui ne va moins bien.
- Il est possible de plaisanter avec certaines classes, de rendre ainsi l'ambiance agréable.

davantage chez eux. Il faudra à l'avenir s'attacher à faire comprendre aux élèves qu'il est nécessaire d'apprendre pour fixer les choses et sans doute leur apprendre à apprendre » (Géraldine MARIZIER, Professeur de Lettres).

-
« dévisser » sur la pente de la psychologisation qui ne lui revient pas. Etre un enseignant et le demeurer, sans dérapier sur le versant de la démagogie qui consiste à ne proposer comme activités que celles que les élèves préfèrent ou dans lesquelles ils réussissent sans efforts, au prétexte de les motiver.

Dans notre prochain travail, nous tenterons de montrer comment il est possible de se maintenir en équilibre sur cette ligne de crête.

DOMPAIRE janvier 2010