

-----LES RENCONTRES DE L'OZP-----

Observatoire des zones prioritaires

février 2009

La vie scolaire dans les collèges de l'éducation prioritaire

Compte rendu de la réunion publique du 11 février 2009

Pour la vie scolaire, comme pour tous les domaines de l'éducation nationale, l'OZP pose la question : « Qu'est-ce qui est particulièrement nécessaire et même vital en ZEP » ? Ludovic Brault, Conseiller Principal d'Education d'un collège de Corbeil (Essonne), répond en décrivant les fonctions de CPE dans un environnement très dégradé : comment les fonctions d'éducation et de vie scolaire peuvent être assumées collectivement par une « communauté éducative », communauté qu'il faut constituer en collaboration avec les acteurs de l'environnement de l'école. La constitution de cette communauté est une condition nécessaire des apprentissages. Elle est aussi une condition pour que les élèves qui ne sont pas en difficulté n'aient pas de bonnes raisons d'éviter ces collèges.

La description des fonctions de CPE, le fonctionnement de la vie scolaire, le travail avec les enseignants sont résumés brièvement dans ce compte rendu mais décrits plus longuement dans l'article complémentaire figurant dans la rubrique « Libres propos » et intitulé [« Le CPE et la vie scolaire en éducation prioritaire »](#)

Conseiller Principal d'éducation en ZEP Ludovic Brault a toujours travaillé en ZEP, comme surveillant à partir de 19 ans et ensuite, depuis 7 ans, comme conseiller principal d'éducation, depuis 5 ans au collège Louise Michel de Corbeil.

Historique. Du surveillant général (1849), chargé des absences et du maintien de l'ordre, au conseiller principal d'éducation (1982). La vie scolaire est une création d'après 1968 : le conseil et le soutien se substituent à l'autorité et à la surveillance, la liberté de parole des élèves est reconnue.

Les CPE sont recrutés au même niveau que les enseignants et formés en IUFM. Ils sont chargés de la formation des délégués-élèves. Ils participent aux heures de vie de classe. L'établissement est un lieu de vie, d'apprentissage du vivre ensemble et de la démocratie. La vie scolaire c'est tous les moments et les lieux hors de la classe (où les élèves sont sous la responsabilité des enseignants).

Les collégiens de ZEP. Certes, il y a en ZEP des adolescents difficiles, des enfants violents vis-à-vis d'eux-mêmes et vis-à-vis des autres, des adolescents qui souffrent avec une histoire personnelle souvent compliquée, des perturbateurs, des suivistes qui se multiplient quand la situation se dégrade, mais il y a surtout beaucoup d'enfants qui ne posent pas de problèmes particuliers et dont il ne faut pas oublier de s'occuper.

La difficulté pour beaucoup c'est le manque d'estime de soi, l'absence de sens de l'avenir et de sens à leur présence au collège. Il n'y a pas de déterminisme scolaire (ndlr. la croyance en l'éducabilité des élèves est, pour l'OZP, le fondement du travail en ZEP, tant sur le plan éducatif que sur celui des apprentissages).

La violence est-elle une pratique récurrente en ZEP ? C'est la violence tournée vers les adultes qui est médiatisée, elle est heureusement exceptionnelle. Par contre, c'est la violence entre élèves qui surgit constamment, qu'il faut enrayer et ne surtout pas ignorer. L'ethnicité structure la vie du quartier, mais aussi celle du collège quand le climat se tend. Il s'agit de montrer que le collège n'est pas le quartier et que les stéréotypes du quartier n'ont pas cours au collège, au besoin en sanctionnant.

Une offre éducative cohérente. *Il faut offrir une réponse cohérente où chacun trouve sa place. Le collège est parfois le seul lieu où les élèves peuvent trouver une réponse stable et cohérente face à la loi du quartier et des pairs. Ils doivent pouvoir nouer des rapports forts avec des adultes du collège, au risque de vampiriser les adultes ou au contraire de les « chercher », des adultes qui les comprennent et leur posent les limites par des règles communes et connues de tous.*

Ils ont besoin d'adultes structurants, bienveillants et exigeants. Des adultes inconstants dans leurs exigences sont destructurants. L'ensemble des adultes doit former une communauté éducative. Les règles doivent être comprises, discutées, dans des espaces et des moments de démocratie, tels que les heures de vie de classe. Le règlement intérieur doit être traduit en « charte du collégien.

Le travail avec les enseignants. *Il est nécessaire de créer une relation de confiance et de collaboration, un climat serein, condition des apprentissages, d'examiner ensemble ce qu'il faut faire avec chaque élève qui pose problème.*

La relation duelle avec certains élèves. *L'entretien individuel avec l'élève est un moment privilégié du métier de CPE. Les élèves ont besoin de relations fortes avec des adultes. Une relation affective est parfois nécessaire : on doit s'intéresser à l'adolescent, le comprendre, mais aussi savoir se protéger et ne pas tomber dans la relation exclusive. Il ne faut pas craindre de sanctionner ni de créer la frustration qui fait grandir.*

Le plus difficile c'est les adolescents qui refusent tout contact avec l'adulte et restent muettes. Mais aussi les élèves qui ne posent pas de problèmes mais souffrent dans la classe et pour lesquels on n'a jamais le temps. On est amené à demander aux enseignants de ne pas les oublier.

Un collège et son environnement

C'est un collège de 430 élèves. L'équipe « vie scolaire comprend deux CPE, 4 « Equivalent Temps Plein » de postes d'assistants d'éducation et bientôt peut-être des « médiateurs de la Réussite scolaire ». L'environnement du collège Louise Michel, à Corbeil, était déjà difficile, (il est aussi classé « prévention violence »), mais il l'est plus encore dans la phase actuelle de la rénovation urbaine.

La mixité sociale - réduite - qui existait encore, il y a cinq ans, a aujourd'hui presque disparu. La population est devenue très homogène socialement : les destructions de tours ont entraîné le départ des familles qui pouvaient accéder aux logements neufs et celles qui restent - celles qui n'ont pas les moyens - vivent difficilement l'incertitude de leurs lendemains.

Les évaluations à l'entrée en 6ème deviennent catastrophiques. Les élèves en difficulté telle qu'ils ne peuvent travailler sont souvent 6 ou 7 par classe de 24 élèves et non pas 2 ou 3 comme dans d'autres collèges dits « ordinaires ». Le risque de découragement est permanent.

Ludovic Bruault travaille aussi avec ses collègues enseignants et documentaliste du collège Léopold Sédar Senghor des Tarterêts à l'encadrement de la classe SAS composée d'un groupe de 5 élèves en très grande difficulté, pour qui c'est souvent la dernière chance avant l'exclusion.

Débat

Impliquer les enseignants

Nicolas Renard, président de l'OZP, principal de collège en réseau « Ambition réussite » et animateur de cette rencontre, ouvre le débat : « Aujourd'hui, quel est votre problème principal ? »

L. B. : « Cette année, cela été l'arrivée d'enseignants débutants, pas du tout préparés à travailler dans ce contexte ni prêts à s'impliquer dans la vie scolaire. Plusieurs ont commencé à craquer. Le collège a fait appel à la « cellule académique d'aide aux écoles et établissements en difficulté », qui est venue un jour de rentrée où tout allait bien. Ensuite, nous avons travaillé sur la remobilisation scolaire, sur l'identité de l'adolescent difficile ? »

N. R. : « Impliquer les enseignants dans la prise en charge de la vie scolaire est décisif pour créer un climat favorable aux apprentissages. Si les enseignants n'interviennent pas pour arrêter des bagarres dans les couloirs ou dans les récréations... »

L. B. : « ... exactement ! S'ils doivent faire sortir un élève de la classe, qu'ils l'accompagnent, expliquent, participent à une éventuelle sanction, le résultat sera plus efficace ! Nous étions arrivés à ce travail en commun où personne ne dit plus : « ça ce n'est pas mon travail ». Par la suite, le manque de formation des jeunes enseignants arrivés cette année et l'annonce de la diminution des moyens d'enseignement de la DHG (dotation horaire globale) ont entraîné un découragement et une moindre prise en charge de la vie scolaire. Les élèves le sentent très vite et s'engouffrent dans la faille. Depuis, avec le principal et son adjoint, nous avons de nouveau expliqué et quelques enseignants se sont remobilisés sur la vie scolaire. J'espère que ce mouvement fera tache d'huile.

Sur la durée, il y a une nette diminution des moyens de la vie scolaire (de 485 heures hebdomadaires, en 2002, avec 5 aides éducateurs, à un peu plus de 200 à la prochaine rentrée) et donc de nos possibilités d'initiative. »

Un participant : « Il n'y a pas d'apprentissage sans un climat pacifié ! »

Une enseignante, médiatrice de « prévention de la violence » de l'académie de Créteil, intervient à la fois dans le 1er et le 2nd degré pour appuyer les établissements confrontés à des situations de violence. Elle introduit l'analyse des pratiques par exemple avec des groupes de surveillants ou d'enseignants pour que chaque adulte sache ce qu'il est possible de faire et qu'il s'autorise à intervenir en toute responsabilité.

Ainsi, lorsque 4 ou 5 classes chahutent dans les couloirs, que faut-il faire, qu'aurait-il été possible de faire ? Vivre ensemble est aussi un apprentissage.

« Les enseignants, surtout les débutants, ont besoin qu'on leur dise : « Vous aussi, vous pouvez agir. » Les plus jeunes sont ouverts à cette nouvelle image du métier. Un travail est à faire avec les surveillants, dont la mission n'est pas valorisée, pour qu'ils voient qu'ils ont une vraie responsabilité d'adulte. On peut construire une vraie cohérence entre tous les adultes.

J'active aussi les réseaux extérieurs pour construire des ponts. »

L. B. : « Une vraie cohérence, oui ! Je peux vous dire la différence avec une époque où un principal avait laissé carte blanche à des surveillants recrutés dans la cité ! » Une coordonnatrice d'éducation prioritaire pense que l'ensemble des adultes devraient comprendre que certains enfants ont une vie très difficile et qu'il faut trouver, lorsqu'ils passent les bornes, une solution qui soit une sanction - il en faut toujours une - mais sans les enfoncer dans leurs difficultés en convoquant le conseil de discipline. Il faut aussi expliquer aux autres élèves pourquoi dans certains cas on peut sanctionner avec une apparente indulgence. L. B. : « Je suis parfois confronté à des situations où un gamin a envoyé son professeur « bouler », mais où, auparavant, le professeur lui aussi a « pété les plombs », insulté l'élève, et où je ne veux pas sanctionner. »

N. R. : « Dans ces cas-là, je mets les deux en présence, mais l'élève doit être sanctionné. »
Un participant : « ...mais le prof doit s'excuser ! Si, dans une situation comme celle-là, seul l'élève est sanctionné, le sentiment d'injustice chez l'ensemble des élèves pourra détruire tout ce qu'on aura fait par ailleurs. »

L. B. : « Peut-on sanctionner un enseignant ? »

Un participant : « Qu'on obtienne au moins des excuses ! »

La médiatrice aborde une forme de violence subie par certains élèves : « Après une heure d'observation depuis le fond de la classe, des élèves me disent : que pendant cette heure ils n'ont compris rien de rien à ce que le professeur a raconté. Lorsque j'arrive à verbaliser les choses avec l'enseignant, il me répond qu'il a réparti son programme sur l'année et qu'il ne peut pas tout déconstruire sans sacrifier les objectifs.

C'est une violence que subit l'élève dont la difficulté à suivre ne peut être prise en compte, alors qu'il y a des solutions ». Plusieurs participants confirment ce point de vue.

L. B. : « Oui, mais c'est très difficile, il y a trop d'élèves en grande difficulté et ces difficultés sont trop diverses pour les prendre toutes en compte. Or, un élève qui ne comprend pas c'est un élève qui un jour va exploser. »

N. R. : « Dans les Hauts-de-Seine, le Conseil Général a créé des médiateurs départementaux qui écoutent les élèves perturbateurs mais ne sanctionnent pas. »

L. B. : « On forme aussi des enseignants à devenir médiateurs. »

L'accueil des enseignants débutants. Comment les préparer ?

L. B. : « A Corbeil, à la rentrée, le principal, son adjoint, les 2 CPE reçoivent les nouveaux pendant 2 ou 3 heures et les informent sur le fonctionnement du collège et les appuis qu'ils pourront trouver, sans dissimuler les difficultés.

La journée d'accueil à la prérentrée ou les stages d'une semaine parfois proposés à la rentrée aux sortants d'IUFM sont un progrès, mais peuvent-ils suffire ? C'est en situation de responsabilité que les enseignants peuvent se persuader de leur capacité à « tenir leur classe », mais ce n'est pas une raison pour s'en remettre à la formation sur le tas, car c'est ainsi que s'enracinent les représentations et les pratiques rassurantes mais étriquées dont pâtiront des générations d'élèves mis en difficulté par l'école. Les stages en responsabilité puis l'accompagnement lors des débuts sur le terrain sont indispensables. »

Une coordonnatrice : « Il y a quand même de bonnes pratiques qui peuvent s'apprendre et qui permettent de faire face à beaucoup de situations. »

Un IEN : « Il faut rester proche des débutants, les accompagner, encore et toujours. Faire le point. » La médiatrice : « Oui, ce qui manque le plus ce sont les moments de régulation. Si une classe a « explosé », j'essaie de mettre les enseignants autour de la table pour des « échanges entre adultes » et une analyse du problème.

Francine Best, IGEN honoraire, et d'autres participants regrettent qu'une fois de plus les « bonnes pratiques » se perdent et qu'on ne sache plus préparer les enseignants débutants à enseigner en ZEP.

Une coordonnatrice : « Quand je vois ce que font les mouvements pédagogiques, ce qu'inventent certains enseignants, les travaux des chercheurs, et que l'on ignore tout cela ! On décrète la semaine de 4 jours comme si on ne savait rien des rythmes de l'enfant ! »

Une représentante du SGEN pense que la « mastérisation » de la formation des enseignants prépare de nouveaux reculs de leur formation professionnelle et un rétrécissement de la définition du métier d'enseignant.

Des réponses en dehors de l'école ? Mobiliser un territoire ?

Une coordonnatrice à Choisy-Orly se réjouit qu'après les CEL (Contrats Educatifs Locaux) et tous les dispositifs créés dans le cadre de la politique de la Ville on trouve enfin l'Education nationale avec les programmes de réussite éducative. Elle demande si les réponses ne doivent pas être cherchées aussi à l'extérieur de l'école, pour éviter que ce qui se fait à l'école ne se défasse hors de l'école. Les élèves ne passent-ils pas la plus grande partie de leur temps hors de la classe ? Il faudrait arriver à un « projet de village ».

Un IEN : « Une ZEP, c'est un territoire et il faut agir avec tous les acteurs de ce territoire et d'abord les parents. »

Un exemple est apporté d'une collaboration efficace avec les services de la municipalité, mais aussi le contre-exemple d'une « cellule locale de sécurité et de prévention de la délinquance » qui, en raison de choix politiques locaux, est orientée vers le « tout répressif », ce qui complique la tâche du collègue.

A Louise Michel, un café des parents est organisé par l'assistante sociale, au sein du collège ou à la Maison de quartier (avec l'appui de la CAF) qui permet aux familles d'échanger, hors de tout jugement, sur leurs problèmes et leurs pratiques.

L'évitement des collèges en ZEP

Question : « Dans le contexte de d'effacement de la carte scolaire, pensez-vous que des parents « responsables », dont l'enfant travaille bien et n'a pas de gros problèmes, peuvent laisser dans un collège difficile ? »

L. B. : « L'élève peut y gagner dans la découverte des autres, dans la socialisation. C'est peut-être plus compliqué pour les apprentissages, mais beaucoup d'élèves qui travaillent bien continuent à réussir au lycée. Lorsqu'on sait qu'un collège met beaucoup de choses en place, qu'on y suit les enfants, qu'on y traite les problèmes, je crois qu'il ne faut pas hésiter, même s'il est ZEP. Par contre, lorsqu'on voit une accumulation de problèmes non résolus, on peut comprendre qu'on veuille changer. »

Des participants donnent des exemples d'études brillantes après une scolarité en ZEP ; toutefois une participante reconnaît : « Si j'étais parente d'un élève en âge d'aller au collège, je me poserais beaucoup de questions avant de l'inscrire dans tel collège que je connais bien. »

Interdire les exclusions ?

Alain Bourgairel, ancien instituteur et l'un des créateurs de l'OZP, pose deux questions et avance une proposition iconoclaste.

A. B. : « En ZEP, est-il décisif de limiter la taille des collèges, comme on le demande dans ma commune ? »

L. B. : « Oui, dans un environnement difficile, dans un collège de plus de 500 élèves, il est difficile de trouver le temps de s'occuper de tous ces élèves. »

A. B. : « J'ai remarqué que les collégiens ont beaucoup de mal à comprendre les fonctions des adultes du collège, surtout en ZEP, où on multiplie les intervenants de toutes sortes. Que fait-on pour qu'ils comprennent qui fait quoi ? »

L. B. : « Il est vrai que, puisqu'on demande aux adultes de prendre en charge globalement la vie scolaire et de sortir de leur spécialisation, la confusion est possible. Le problème est plutôt pour moi que certains veulent toujours, sur tous les sujets, s'adresser au même adulte, avec qui ils ont établi une relation de confiance ; au risque de le « vampiriser ». »

A. B. : « Par ailleurs je demande l'interdiction absolue de toute exclusion de tout élève d'un collège, que cette exclusion soit temporaire ou définitive. En excluant, on ne fait que rejeter ailleurs des difficultés que l'on multiplie et aggrave, tant pour le jeune que pour la société. Je sais que cette demande est inconcevable pour la grande majorité des enseignants et de la population, mais c'est un peu comme l'abolition de la peine de mort, qui a été imposée contre l'opposition de la majorité de l'opinion. Faudra-t-il créer un Mouvement pour l'abolition de l'exclusion scolaire ? »

La discussion s'engage sur l'exclusion temporaire, la « remise aux parents » :

L. B. : « Je n'ai pas les moyens de garder au collège des élèves lorsqu'il faut absolument les sortir d'une classe où ils rendent l'enseignement impossible. »

Une participante : « Si, on peut les trouver ! »

A. B. : « Je comprends qu'il soit nécessaire de sortir parfois de la classe un élève et je sais tout le travail fait depuis une vingtaine d'années pour limiter les inconvénients, les "classes relais" par exemple. J'approuve les échanges d'élèves d'un collège à l'autre, ce qui évite la déscolarisation. Mais je constate qu'on continue à exclure du collège pour un jour ou deux (ou plus) des élèves qui vont traîner dans la rue, ruminer une vengeance et perdre le peu de considération qu'ils avaient encore d'eux-mêmes. »

L. B. : « Qu'on me donne les moyens de les garder au collège en créant une structure adaptée. »

Une participante : « L'établissement peut réserver des moyens. »

En ce qui concerne l'exclusion définitive, Ludovic Brault cite des cas d'élèves qui n'avaient aucune chance de se rétablir dans un contexte qu'ils avaient pu contribuer à créer, et qui ont pu redémarrer ailleurs et s'en sortir.

Plusieurs personnes remarquent qu'un transfert d'établissement, préparé, négocié c'est autre chose qu'une exclusion où on exclut d'abord avant de chercher à limiter les dégâts.

L. B. : « Institutionnellement, ça ne peut pas fonctionner comme ça, actuellement à cause des dérives possibles. » A. B. : « Interdisons l'exclusion et l'institution s'adaptera ! »

Enfin, la proposition d'interdire l'exclusion reçoit une certaine approbation des participants, étant bien précisé que cette interdiction ne s'opposait pas à des transferts d'établissements, mesure éducative préparée et négociée.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume