

Fiche informative

Titre de l'action : Un dispositif pour redonner du sens à l'apprentissage
93Cmartindugard
Académie de Créteil

Collège Martin du Gard

7 rue des Solivats
93806 Epinay sur Seine
Tel : 01 48 22 65 96
Fax : 01 48 26 97 64
Mél : ce.0930893R@ac-creteil.fr

Personnes contractualisées :

Maureen ROYER, Olivier ARROUCH, Stéphane Geay
Myriam BENGOUAM, Karim ZAGOUD, Céline VIRLOUVET, Frédéric ROBERT,
Classe concernée : toutes
Disciplines concernées : Maths, français, EPS

Axe : L'articulation des modes d'apprentissages aux nouveaux modes d'organisation

Résumé :

Le dispositif SAS accueille pour une durée de 6 semaines des élèves en difficulté tant sur le plan comportemental qu'au plan scolaire. L'objectif est double : redonner du sens aux savoirs scolaires et réfléchir aux attitudes et relations citoyennes à adopter pour accéder à ces savoirs. Pour ce faire, l'équipe s'engage dans le principe du " pari ". Pari de la règle, il s'agit d'en comprendre le mécanisme. Pari du sens, pour construire un sentiment d'efficacité. Pari du contrat pour que l'élève se construise des projets à long terme. Enfin pari du transfert lors du retour dans la classe.

Mots clés :

Dispositif SAS, citoyenneté, sens

Un dispositif pour redonner du sens à l'apprentissage

1/ LE CONTEXTE

L'ouverture en Septembre 2000 d'un dispositif SAS représentait le prolongement logique d'actions engagées par l'équipe éducative depuis de nombreuses années. En effet, mieux organiser l'encadrement des élèves en difficulté, tant sur le plan comportemental que scolaire, était une préoccupation pour nombreux d'entre nous. L'augmentation des conseils de discipline était un indice alarmant qui nous poussait à agir. Aussi deux actions avaient déjà été menées en parallèle : des commissions disciplinaires se réunissaient périodiquement et des ateliers de comportement fonctionnaient sur le temps du midi (tutorat de petits groupes avec pour objectifs l'écoute, l'aide à

l'orientation et la sophrologie). Toutes ces opérations, malgré leur intérêt, montraient leurs limites et il devenait nécessaire d'adopter un cadre institutionnel qui permettrait une plus grande cohérence et une plus grande efficacité.

Grâce à l'expérience acquise ces trois dernières années et en raison de la baisse des moyens accordés, l'organisation du dispositif SAS a été modifiée pour maintenir 3 ou 4 sessions annuelles en groupes - classes autonomes : 6 élèves maximum, tous niveaux confondus, sont retirés à chaque session de leurs classes, sur une durée de 6 semaines, suite à divers problèmes comportementaux ou scolaires (cf. annexe " Modalités de fonctionnement ").

L'efficacité de ce dispositif repose sur l'inter - action évidente entre deux axes de travail : redonner du sens, voire de l'attractivité, aux savoirs scolaires et réfléchir aux attitudes et relations citoyennes à adopter pour accéder à ces savoirs. Aussi, autour des trois disciplines- supports maintenues (Mathématiques – Français - EPS), est-il apparu nécessaire d'articuler les compétences des enseignants avec celles d'autres intervenants volontaires, qui apportent un éclairage diversifié sur les enjeux de la vie scolaire et communautaire : CPE, assistante sociale, aide - éducateur spécialisé dans l'audio-visuel, intervenant extérieur travaillant en partenariat avec le tribunal de Bobigny.

NOTRE CHEMINEMENT : Du projet éducatif et pluridisciplinaire aux projets disciplinaires.

• Le point de vue des disciplines

Il y a quelques temps encore, nous étions convaincus de la nécessité de " monter des projets " interdisciplinaires et éducatifs. Il fallait, selon nous, proposer des activités nouvelles et attrayantes au milieu desquelles l'élève, acteur scolaire, renouerait peut être avec les savoirs de l'école.

➤ Pour un rapport au corps efficace en EPS.

Participer à un projet sur la reconsidération de l'image de soi était une évidence au regard du travail mené depuis de nombreuses années au sein de l'établissement. Les profonds changements morphologiques de l'adolescence sont souvent source de malaise et qui, mieux que l'EPS, peut aider l'élève à se reconstruire des repères corporels.

Tout est né autour d'un pari : celui de croire qu'apprendre des techniques de relaxation, de yoga, de sophrologie et autres méthodes permettrait un nouveau rapport au corps apportant confiance, estime de soi, contrôle de ses émotions (cette éducation physique pour la préparation à la pratique sportive, et plus généralement à l'effort, est une étape des apprentissages souvent négligée en EPS).

La difficulté d'un travail pluridisciplinaire comme celui-ci n'est pas de trouver des contenus spécifiques à sa discipline, mais plutôt qu'ils fassent sens pour l'élève. Sur certains autres projets, le choix était fait de ne pas s'impliquer car le risque de dénaturer les pratiques sportives proposées était grand. L'engouement important des élèves pour notre discipline doit être conservé comme un atout pour obtenir de véritables transformations du comportement. Entretenir cette motivation nécessite de ne pas avoir un décalage trop important avec leurs représentations, qui pourrait conduire à un déficit de sens et donc à un refus d'engagement.

Pour revenir au projet sur " l'image de soi " notre volonté était d'apporter des savoirs spécifiques et originaux avec le souci de rester dans notre cadre d'enseignement .

Mais nous sommes bien conscients que ces élèves n'ont pas la compétence pour faire des rapprochements entre les disciplines : leur rapport aux savoirs se limite à une utilité de la note et rarement à un épanouissement personnel.

Au bout du compte, la pluridisciplinarité doit entraîner le questionnement suivant: Quels savoirs spécifiques ma discipline peut-elle mettre à la disposition d'un projet plus large ? et comment peut-elle y contribuer efficacement, avec et pour les élèves? Quel intérêt et quel sens pour les élèves ?

➤ Des difficultés et des échecs en Mathématiques et en Français.

La réalité d'un projet pluridisciplinaire a été décevante pour nous en Français et en Mathématiques. Nos disciplines étaient comme diluées. Finalement les élèves n'avaient jamais l'impression de faire des Mathématiques ou du Français. Ils pouvaient par instant s'amuser, prendre plaisir aux activités proposées et s'y investir mais cela restait ponctuel et passager et les exigences de nos disciplines étaient toujours sacrifiées. Elles leur semblaient secondaires, ludiques et utilitaires. Les

élèves ne prenaient pas au sérieux nos disciplines et se contentaient d'affirmer et de confirmer ce qu'ils étaient sans se remettre en question et sans reconstruire un quelconque lien avec les savoirs. Le professeur de Mathématiques avoue qu'il ne faisait plus véritablement de Mathématiques et le professeur de Français a dû renoncer à certaines séances et à certains objectifs car les élèves n'acceptaient plus les règles du cours.

En fait, nous n'étions plus des praticiens de nos disciplines. Nous ne faisons finalement plus de la transmission de nos savoirs mais un travail de socialisation sur lequel nous n'étions pas compétent quelle que fût notre bonne volonté ! En Mathématiques et en Français, nous avons senti une gêne, un déséquilibre entre des projets à visées socialisantes et des projets scolaires tournant autour des savoirs et du travail intellectuel.

Jean – Yves Rochex, lorsqu'il s'interroge sur les rapports entre " apprentissage et socialisation pour les publics en difficulté " déclare " si le vivre ensemble peut être considéré comme une composante de l'Activité d'enseignement et du rapport pédagogique, il ne peut à mon sens en être pensé et présenté comme la finalité. Je pense qu'il serait plus juste de penser en terme d'agir et d'apprendre ensemble. " C'est ce que nous avons expérimenté à nos dépens en Mathématiques et en Français lors de la tentative de mise en place du projet éducatif sur l'image.

Nous avons été amenés à un véritable recentrage autour de nos disciplines en Mathématiques et en Français. Ce repli sur les apprentissages et le Savoir n'a été possible que grâce au travail de socialisation pris en charge, en amont et en parallèle, par les autres intervenants du dispositif. Nos enseignements disciplinaires nous apparaissent maintenant comme une fin mais aussi un moyen de saisir les difficultés scolaires, matérielles de nos élèves, et d'agir le plus efficacement possible.

Nous ne voulons plus contourner les apprentissages mais leur rendre une certaine saveur afin de réconcilier nos élèves avec le Travail scolaire. Le Français et les Mathématiques, disciplines peu aimées et rebutantes, souvent source d'échec, représentaient pour nous un moyen de confronter les élèves à leurs difficultés de façon réaliste, mais aussi leur montrer, à travers des réussites ponctuelles et ciblées, que le Travail et le Savoir peuvent être source de satisfaction personnelle, même lorsqu'ils ne se concrétisent pas immédiatement par une réussite scolaire. Ici, nous n'envisageons pas le travail fait en Mathématiques et en Français dans le Sas comme une lutte contre l'échec scolaire. Il nous est impossible de remédier, en l'espace de six semaines, aux lacunes importantes accumulées par la majorité des élèves que nous encadrons.

2/ UNE NOUVELLE PROBLEMATIQUE : LE PARI SUR L'ELEVE.

Lorsque l'on s'intéresse aux élèves difficiles, on s'aperçoit qu'ils ont déjà une histoire personnelle très marquante. Le contexte familial, économique et social est tellement complexe que l'on peut se demander légitimement si c'est à l'école de panser les plaies non soignées par la société. Pour notre part, nous acceptons cette mission, comme nous y invite Boris Cyrulnik, en estimant *la capacité de résilience*¹ de chacun (s'en sortir malgré tout) et l'opportunité pour les intervenants du dispositif Sas d'être les tuteurs de cette résilience pour *transformer les souffrances en défi*². Par le truchement de la relation singulière, pour parer à l'urgence et trouver des solutions rapides, nous nous engageons dans le principe du " pari ":

❖ Pari de la règle et de la contamination des règles³.

Comprendre le mécanisme et l'utilité de la règle pour éduquer à la citoyenneté, versant des devoirs (dans le groupe, les lieux, l'activité, l'exercice, ...).

❖ Pari du sens et de la contamination du sens.

¹ La résilience c'est la capacité " de résister aux épreuves et de s'en servir pour devenir plus fort " Boris Cyrulnik, Les vilains petits canards, 1999, Odile Jacob

² Boris Cyrulnik

³ Méard et Bertone, Revue EP.S n°259, p.61-64, 1996.

Donner du sens pour construire un sentiment d'efficacité, il est nécessaire pour l'élève de faire face à ses difficultés et de les reconnaître. Cette quête de sens nécessite d'aborder les contenus disciplinaires autrement, dans des contextes différents, dans un système de relation conscient pour donner du sens au travail d'élève.

❖ Pari du contrat à court terme pour que l'élève se construise des projets à plus long terme.

Un des traits communs à tous nos élèves était le peu d'intérêt qu'ils portaient à leur avenir. Le fort désir d'exister dans l'instant annihilait tout effort pour imaginer et se projeter au delà du présent. Leur vision du futur était alors extrêmement réduite, souvent fataliste, naïve et utopique. Comment donc leur demander d'adhérer, de participer et de s'impliquer durablement dans un projet quelconque sans que celui-ci soit perçu comme une nouvelle tâche fastidieuse et ennuyeuse, dénuée de tout sens ?

Il s'agit donc de multiplier des contrats sur une heure, sur une situation d'apprentissage pour que l'élève s'implique dans le résultat avec un sentiment d'autodétermination et ainsi, nous l'espérons, entrer dans une démarche d'avenir, porteuse de buts et de projets. Comme le précise Philippe Meirieu, *apprendre c'est avoir un projet*⁴ ; il nous faut donc créer les conditions de la mise en projet.

❖ Pari du transfert positif du groupe restreint à une classe de 25 élèves.

Ce type de transfert n'est pas évident. Le paradoxe réside dans le fait qu'il faut penser l'acte de transmission- assimilation autrement, tout en proposant des repères stables sur lesquels les élèves pourront s'appuyer lors de leur retour en classe.

L'objectif est donc de donner du sens aux savoirs et aux apprentissages dans un contexte de règles fortes et justes en se forgeant des habitudes méthodologiques pour affronter la réalité avec de nouveaux repères, et en se projetant de façon positive vers l'avenir avec un appétit de réussir : Vaste programme ! Néanmoins, pour que la réussite soit belle, il faut de l'ambition pour ces élèves, ce qui n'exclut pas le réalisme et l'adaptation à leurs réponses.

• **LE PARI DE LA REGLE : Le rôle du Conseiller Principal d'Education.**

Depuis la création du dispositif Sas, la place et l'action des CPE ont souvent changé en fonction des besoins et des difficultés rencontrés. Suite à la volonté de l'équipe enseignante du dispositif de se recentrer sur les savoirs disciplinaires, notre intervention auprès des élèves est devenue hebdomadaire et inscrite à leur emploi du temps.

“ Apprendre la citoyenneté pour les élèves d'aujourd'hui, c'est d'abord apprendre à vivre ensemble dans l'école. Organiser le savoir-vivre, en comprendre les règles et les mettre en œuvre tous les jours constituent la première exigence de la vie scolaire. ” Extrait de la note de service n°97 – 216 du 10 octobre 1997.

C'est donc en redonnant du sens aux règles, en explicitant le règlement intérieur et en appliquant la loi de manière juste, cohérente et ferme, que l'on amène l'élève à acquérir les bases de la citoyenneté. C'est pourquoi nous travaillons depuis le début de l'année autour de la règle et de son respect. Pour cela, nous sommes organisés en demi - groupes de trois élèves afin de favoriser les échanges et la discussion, qui peuvent être entravés par la peur du regard des autres. Nous veillons également à équilibrer le plus possible la composition des groupes par rapport à leur niveau d'origine, à leur participation et affinités.

Dans un premier temps, nous demandons aux élèves quelles sont les règles de l'établissement. Celles-ci posent en effet le cadre de la socialisation dans la mesure où elles doivent amener les élèves à prendre conscience de leurs responsabilités vis à vis des autres.

Et dans un second temps, nous essayons de les faire réfléchir sur l'utilité et le bien fondé de ces règles. Pourquoi faut-il respecter le règlement intérieur? Il s'agit en fait de redéfinir clairement les normes

⁴ Philippe Meirieu, *Apprendre ...oui mais comment ?*, ESF, 1987.

nécessaires au bon fonctionnement de n'importe quelle communauté scolaire et ensuite de rétablir un dialogue et un échange avec les élèves du SAS pour leur faire comprendre et légitimer les règles.

On s'aperçoit très rapidement qu'ils connaissent parfaitement le règlement intérieur ainsi que les principes de politesse, même s'ils ne les respectent pas toujours. En revanche, ils ne comprennent pas forcément leur utilité et les perçoivent comme une contrainte arbitraire et convenue. Par exemple, ils sauront qu'il faut lever la main et attendre l'autorisation du professeur pour prendre la parole en cours, afin de conserver l'ordre et le calme de la classe et de permettre à chacun de s'exprimer et de se faire entendre. Mais ils ne comprendront pas pourquoi les adultes les empêchent de chahuter dans la cour ou pourquoi ils ne peuvent pas s'insulter entre eux puisque, selon eux, ils plaisantent. Ils ne mesurent que très rarement sur l'instant les conséquences dangereuses des actes qui enfreignent les règles de vie du collège.

Il est bon aussi de réaffirmer que ces règles ne sont pas négociables : si l'on peut discuter ouvertement de celles-ci, il ne saurait être question de les remettre en cause à chaque instant et selon l'humeur.

Après ce premier travail, nous revenons également sur les sanctions et leur valeur. Quelle sanction pour telle ou telle faute ? Il s'agit alors de redonner du sens aux sanctions, de les réaffirmer et d'amener les élèves à s'interroger sur leur comportement et les conséquences de celui-ci sur eux-mêmes et sur les autres. On s'aperçoit bien souvent que ces élèves, en opposition avec l'autorité, ont tendance à sanctionner les fautes plus sévèrement que les adultes. Quand la faute de l'élève est découverte, celui-ci attend de l'adulte qu'il le sanctionne. Ainsi, selon le principe célèbre, les élèves attendent que l'on soit "sévère mais juste". Il est important de rappeler aux élèves que la sanction ne sanctionne pas un individu mais un acte. Ce sont la cohérence et la transparence de la sanction qui permettent d'éviter un sentiment d'injustice et, par là même, une meilleure acceptation de la sanction par l'élève. Lorsque la faute est indiscutable et que la sanction est appliquée de façon impartiale, ils estiment qu'elle est acceptable. Pourtant, dans la pratique, les élèves ne cessent de négocier chaque décision des adultes. Il faut leur faire comprendre cependant qu'il est des points où la "discussion" n'a plus cours et doit cesser. Cela ne se fait pas aisément. Ainsi, certains provoquent en affirmant qu'ils ne tiendront pas compte de la sanction pour, finalement, l'accepter assez docilement par la suite. Il faut qu'ils sentent que leurs interlocuteurs ne sont plus disposés à remettre en cause le bien fondé d'une décision qui leur revient de droit en tant qu'adultes responsables au sein du système éducatif.

Notre intervention est l'occasion pour nous d'avoir un rapport différent avec eux. En effet, lorsqu'un élève est dans notre bureau suite à un incident où il n'a pas respecté la règle, il attend de nous une sanction et bien que nous discutons avec lui et lui expliquions pourquoi il doit être sanctionné, nous gardons une image de répression et de sanction. Notre discours reste à ce moment aux yeux de l'élève un discours purement institutionnel dans la mesure, où, pour lui, il y a un enjeu, la sanction. Au contraire, pendant nos interventions, nous nous retrouvons dans une situation plus "professorale". Les enjeux sont différents et notre discours apparaît beaucoup moins moraliste. Nous devenons en quelque sorte des "professeurs de règlement intérieur" qui réaffirment la règle.

• **LE PARI DU SENS : Socialisation et transmission de savoirs.**

➤ **Enseigner l'EPS à des élèves "difficiles" : Un moyen original de réussite.**

L'EPS, de par les activités qu'elle enseigne et la relation privilégiée qu'elle instaure entre l'enseignant et la classe, a, de toute évidence, des arguments pour permettre à des élèves difficiles d'accepter le *métier d'élève*⁵, de se sentir bien à l'école et d'y réussir. Fort de cette ambition, l'EPS s'inscrit dans le dispositif SAS.

Pour quelles raisons l'EPS peut-elle aider ces élèves et quelles organisations spécifiques doit-on mettre en place ?

Même si le pari sur le sens est notre dominante les autres paris sont également abordés dans le cadre plus large *des missions de l'enseignant*. Nous étudierons l'ensemble de la problématique à travers

⁵ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

trois filtres : le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), puis celui des solutions spécifiques à chaque activité pour enfin aborder le socle commun, source de tous les paris.

Apprendre autrement dans des activités originales : Course d'orientation (12H) et Escalade en parallèle avec de la sophrologie (12H).

Nous faisons le choix de la Course d'orientation et de l'Escalade pour permettre à ces élèves de découvrir et de se découvrir, de risquer et de s'engager.

En ce qui concerne la sophrologie, nous estimons qu'elle doit permettre de construire un système de repères sur soi pour mieux se connaître, mieux se contrôler et mieux identifier le réel.

Apprendre autrement grâce à des solutions singulières.

Escalade : “ j'apprends l'effort, le dépassement et la réussite ”

Au-delà des contenus sécuritaires et spécifiques aux montées “ en tête et en moulinette ”, les élèves sont confrontés à des situations jugées par eux comme étant “ périlleuses ”, tel que le “ pont de singe ” avec un départ à quatre mètres, ou encore “ l'auto - assurance ” sur une voie facile mais à six mètres de hauteur.

L'objectif est, à partir d'une activité technique (centrée sur l'apprentissage), de permettre à l'élève de comprendre qu'il peut risquer et ainsi maîtriser ses appréhensions et surtout reproduire des performances. Le seul risque réel est celui de réussir et de provoquer un sentiment de compétence.

Course d'orientation (C.O.) : “ j'apprends la relation entre les différents savoirs, l'espace et le temps ”

Le travail porte, d'une part, sur le sens des savoirs scolaires. Ainsi les efforts consentis sont ressentis comme utiles. En effet, autour des savoirs spécifiques à la C.O. s'articulent de nombreux savoirs scolaires : les mathématiques sur les repères orthonormés, les angulations, et la géographie sur l'étude des reliefs pour mieux construire la compétence “ faire la relation carte - terrain ” ; la technologie avec l'élaboration de cadrans solaires et de boussoles pour mieux construire la compétence “ maîtriser les outils d'orientation et savoir s'orienter ” ; le Français avec l'analyse du vocabulaire spécifique pour mieux intégrer les notions d'azimut, de lignes d'arrêts, de lignes directrices,... ; les SVT avec l'étude des végétaux, les arts plastiques et la musique avec l'utilisation des composants naturels dans la fabrication d'instruments pour développer une compétence d'adaptation au milieu.

Il s'agit, d'autre part, d'enchaîner des travaux d'orientation dans des espaces différents (le collège, la ville, les transports et la forêt) en vue d'établir une cohérence sociale et d'ouvrir les savoirs scolaires sur le “ monde ”.

Le travail se centre, enfin, sur le temps, celui qui est à respecter (dans les transports) et celui qui est à construire (en forêt).

Sophrologie : “ j'apprends sur moi, grâce à moi et pour moi ”

(chaque exercice est réalisé en position allongée sur le dos, jambes tendues et légèrement écartées, bras le long du corps sans le toucher).

Les résistances des élèves, face à ce type de pratiques, sont très fortes d'autant plus avec cette population au comportement difficile. Cette activité provoque de nombreuses réactions, sur l'utilité “ à quoi ça sert ? C'est pas du sport et en plus on perd du temps pour les autres activités. ”, de maîtrise “ C'est difficile surtout de le faire longtemps. ”, l'image de soi “ on va pas faire ça devant les autres ! ”.

Il s'agit tout d'abord de réaliser des exercices sur la respiration (thoracique et abdominale) avec pour objectif le contrôle des émotions. Le pari est ici de pouvoir réinvestir ces techniques dans des situations de stress ou des moments de “ surtension ”.

Les élèves abordent ensuite un travail sur le schéma corporel avec l'identification et l'isolement de certaines parties du corps par la concentration, afin d'établir de véritables repères personnels, d'autant plus nécessaires pour ces adolescents, et ainsi avoir une image de soi moins floue.

Ils doivent se construire une représentation mentale de l'espace (notamment sur les caractéristiques d'une voie en escalade) et des autres (essentiellement le partenaire de cordée) dans le but d'améliorer la concentration et d'affiner la recherche d'indices pertinents pour le traitement des informations.

Ils cherchent à établir des projets d'actions pour anticiper sur des événements proches (par exemple sur des enchaînements à réaliser dans une voie déterminée en escalade). Le tout est à exécuter sur une durée importante (entre 20 et 30 minutes) avec pour finalité d'améliorer la capacité d'attention nécessaire à cet exigeant métier d'élève.

Des solutions communes aux APSA

Des attitudes volontaristes de l'enseignant. Celui-ci doit être sans complaisance et juste, afin de restaurer l'autorité de l'adulte ; pour mieux gérer les crises, il se doit de faire un retour sur les règles établies (cette démarche doit être consciente et stable afin d'être reconnue par l'élève pour qu'il s'en serve de repère scolaire et puisse construire ses apprentissages). Il doit, dès lors, établir des règles fortes mais équitables puisque mises en débat : une partie non-négociable (la contrainte scolaire) et une autre adaptable (pour construire la règle et " se construire "). Par ailleurs, il lui est indispensable de guider et de savoir écouter, dans la mesure où l'attitude de l'enseignant face à un élève marginal est déterminante : " *le fait de le considérer comme un voyou en fera forcément un* " ⁶. Enfin, il a pour obligation d'être attentif aux déficits de sens de l'activité pour conduire vers le sens de la réussite (valorisations, encouragements, stimulations, exigences).

Au bout du compte, l'élève doit reconnaître le statut de leader de l'enseignant par l'autorité, le charisme et la compétence. Ces trois composantes dans la relation sont indispensables : il faut un peu des trois avec, consciemment, une dominante suivant les situations (dominante d'autorité sur le pari autour de la règle, dominante du charisme pour créer les conditions favorables à la confiance réciproque source de résilience, dominante de la compétence sur le pari autour du sens, équilibre des trois sur le pari de la mise en projet).

Des formes de travail stables. Le but est de gagner du temps sur les apprentissages avec un travail en binôme (de deux élèves), identique tout au long des six semaines pour stabiliser, entrer en débat, décider ensemble, s'aider, se confronter, se toucher, s'accepter et créer une dynamique positive pour apprendre.

Donner du sens à l'engagement. Il s'agit de favoriser l'activité de l'élève avec la ponctuation de chaque situation par des contrats qui engagent l'élève et testent sa résistance à l'effort soutenu et à la mise en projet.

Des transformations à relativiser.

Comme le souligne Philippe Meirieu ⁷, " *notre métier a une double obligation, celle d'excellence et celle d'humilité (tout ne dépend pas de nous)* ". Il restera toujours cet élève qui est hermétique à tout changement, chez qui vous ne réussirez pas à provoquer de déclics.

Le pari laisse donc une part à l'échec, mais il est le risque à prendre : celui de transformer un être durablement, celui de lui faire prendre conscience de sa capacité à s'adapter au métier d'élève. Le pari du transfert positif pour le retour à la classe d'origine ne va pas de soi non plus (comme tous transferts) ; les effets groupe et enseignants sont ici déterminants. Ce qui est appris dans un temps réduit malgré l'effectif restreint est-il suffisant ?

En conclusion, l'ensemble des choix réalisés et des paris opérés répondent à une double spécificité : celle des savoirs de l'EPS et celle des savoirs de l'enseignant pour que le travail de transmission - appropriation soit efficace.

La réflexion sur les contrats engage à vivre ensemble mais surtout à apprendre ensemble.

Vivre autrement ses rapports aux savoirs et ses rapports aux autres contribuent bien souvent à des transformations efficaces, sources de plaisir et de maturation. Nous estimons que l'EPS, dans la

⁶ Boris Cyrulnik

⁷ Philippe Meirieu

relation singulière qu'elle permet d'établir avec les élèves, doit jouer un rôle déterminant avec les publics difficiles mais cela ne va pas de soi et nécessite une démarche consciente et organisée de la part de l'enseignant. La recette miracle n'existe pas et il faut savoir se contenter de petites réussites ; de plus, ce qui se joue en six semaines avec de petits effectifs ne peut et ne doit se penser avec une classe à effectif normal qu'en programmant des cycles longs (une douzaine de leçons), afin de stabiliser les apprentissages et prendre le temps d'aider et d'être à l'écoute des cas difficiles que l'on rencontre tous dans nos classes. Cela passe par une construction didactique précisément planifiée pour conserver intacte la motivation sur la totalité d'une telle durée.

Tenir le rôle de tuteur de résilience, c'est permettre à ces élèves un peu écartés du système scolaire de retrouver le chemin de l'école et à la classe de bénéficier d'apprentissages aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Jouer ce rôle dans une classe à effectif complet est notre dernier pari : il s'agit de se créer des outils spécifiques (peut-être avec l'aide de la formation initiale) et, avec les élèves difficiles passer d'une relation frontale à une relation côte à côte. Ne serait-ce pas le moyen de répondre à ce qui devrait être l'idéal éducatif de chacun : " une école élitaires pour tous " ?

➤ **Une Alternative plus pragmatique : La co-animation Mathématiques / Français**

Au sein du dispositif Sas, nous avons longtemps exprimé l'envie de croiser nos disciplines et d'accorder nos efforts pour le bien des élèves que nous prenions en charge car notre expérience heureuse d'Idd Français / Mathématiques nous portait à croire que ce type de pratique pouvait épanouir et aider les élèves en difficulté. Mais nous avons négligé le rôle de l'hétérogénéité propre à la classe complète. En effet, en Idd, les élèves les plus à l'aise dans l'une ou l'autre de nos matières motivaient leurs camarades et les échanges de compétences entre eux permettaient une dynamique. Or, dans le dispositif Sas, c'est l'homogénéité des élèves qui a empêché toute dynamique de projet. Ces élèves, qui étaient tous en difficulté, s'engageaient mécaniquement dans ce que nous leur proposons mais prenaient ces pratiques pluridisciplinaires comme des exercices isolés dont il fallait s'acquitter sous la contrainte.

Cependant, nous n'avons pas abandonné l'idée d'un travail commun, mais nous l'avons envisagé différemment, de façon plus ponctuelle, et non plus sous forme d'un projet sur six semaines. Nous avons demandé, dans l'emploi du temps, la possibilité d'une heure en co-animation. En fait, nous fonctionnons non plus par séances prévues dans une séquence commune mais au coup par coup.

Durant ce temps de co-animation, nous proposons pendant une heure des exercices de Mathématiques mais le professeur de Français " se mêle " du cours, fait l'exercice comme les élèves, explique son raisonnement et parfois échange avec les élèves en les aidant ou en travaillant avec eux. Tandis que sur une autre heure, face à des exercices de Français, le professeur de Mathématiques est à son tour en position d'élève parmi les élèves, proposant ses réponses, ses idées. Ainsi, nous sommes mis en difficulté dans une discipline qui n'est pas la nôtre, dévoilant nos lacunes et notre besoin de faire appel à la compétence de notre collègue pour résoudre ces difficultés.

Mais comme, entre professeurs, nous sommes à égalité, les élèves comprennent que le rapport de transmission d'un savoir n'est pas un rapport de force mais répond à un désir d'apprendre ce que l'autre sait déjà et peut nous expliquer. Nous voulons montrer que l'on trouve une connivence et une complicité dans le respect de l'autre. Le professeur n'est plus celui qui impose son savoir et son idée, mais celui qui dispose et met à notre service ce qu'il a appris. La hiérarchie professeur / élève n'est pas question d'âge mais bien de Savoir. Le professeur de Mathématiques peut être élève de sa collègue de Français et inversement. L'autorité vient de ce que l'autre est plus compétent que moi dans certains domaines. Le professeur de Mathématiques est " meilleur en mathématiques " que le professeur de Français et peut donc lui demander de faire un exercice pour l'aider à résoudre un problème qu'elle n'arrive pas à faire. De même, le professeur de Français peut " reprendre ", amicalement, le professeur de Mathématiques pour l'aider à s'améliorer et se perfectionner. L'échange des savoirs est un échange de bons procédés où tout le monde y gagne. En nous plaçant au rang d'élèves, parmi nos élèves, nous montrons aussi que ne pas savoir et ne pas comprendre est une étape normale dans la démarche

d'apprentissage, mais que l'on peut aisément dépasser ce moment désagréable en acceptant de recourir aux compétences de l'autre et en se fiant à lui. Car c'est aussi à un problème de confiance que nous nous heurtons.

En endossant dans une discipline qui n'est pas la nôtre le rôle d'élève, nous leur montrons que notre métier dans notre discipline nous permet une autre posture face à eux, qui justifie nos exigences et parfois notre sévérité lorsque nos deux disciplines sont re-cloisonnées.

➤ **Quelle approche des Mathématiques dans le Sas ?**

Une vision des Mathématiques.

Les Mathématiques, aujourd'hui, sont souvent l'objet d'un rejet et inspirent la froideur et la rigueur. Elles sont perçues comme utilitaires, servant d'outils techniques et opératoires ou de sélection intellectuelle. Une telle vision des Mathématiques est non seulement regrettable mais surtout extrêmement réductrice et aliénante, on peut le comprendre, l'impopularité dont souffre cette Science. En effet, comment apprécier une discipline décrite et ressentie comme une matière à compter, à filtrer ou à instrumentaliser ?

Le savoir Mathématiques est-il utile ? La réponse est donnée, selon moi, par G. – H. Hardy, grand mathématicien anglais contemporain, qui écrit “ *Si l'utilité du savoir consiste dans sa capacité à contribuer au confort matériel de l'humanité, si bien que la pure satisfaction intellectuelle n'entre pas en ligne de compte, alors, la grande masse des mathématiques est inutile* ”.

Pour prétendre à l'utilité des Mathématiques, il est donc nécessaire, au préalable, de considérer la satisfaction intellectuelle comme utile. Alors, dans ce cas, parce qu'elles participent à la formation de l'esprit, mêlant raisonnement, imagination et rigueur, les Mathématiques sont utiles. Mais les Mathématiques ne sont pas seulement utiles, elles peuvent être belles et doivent avoir une place reconnue dans notre culture.

Des difficultés conceptuelles.

Les élèves accueillis dans le dispositif Sas se sont souvent déclarés en détresse mathématique et lors d'entretiens individuels, ont affirmé leur rejet d'une “ discipline compliquée et inutile ” ou exprimé leur “ envie de mieux faire ”. Leurs obstacles s'appellent “ fractions ”, “ calcul avec les lettres ”, “ figures géométriques ” ou “ propriétés, théorèmes et démonstrations ” ... et leurs difficultés communes résident dans la compréhension des nombreux concepts qui constituent leurs différents cours de Mathématiques. Mon objectif principal dans le dispositif Sas a donc toujours été de leur permettre une meilleure appropriation de ces concepts sur lesquels ils échouaient.

Vivre les Mathématiques.

Mes choix et mes supports pédagogiques ont pu varier durant ces dernières années et les réussites n'ont pas toujours été au rendez-vous. Mais le questionnement de mes pratiques enseignantes, ainsi que l'observation individuelle des comportements des élèves, m'ont convaincu du rôle primordial du langage dans l'acquisition conceptuelle et le développement de la pensée mathématique.

Aujourd'hui, le projet pédagogique qui m'anime au sein du dispositif Sas est de mobiliser chaque élève, individu singulier, afin qu'il vive le savoir mathématique, universel, utile et humain, comme une aventure humaine, où le langage serait au service des concepts partagés.

La séquence suivante décrit succinctement une tentative d'une telle *approche anthropologique des savoirs*⁸.

⁸ J.-Y. Rochex, Le sens de l'expérience scolaire, PUF, 1995.

Rechercher, Réinventer, Reconstruire en Mathématiques : Les Nombres et les fractions.

Les fractions sont parmi les difficultés les plus souvent citées par les élèves du Sas, issus des classes de 6^{ème}, 5^{ème} ou 4^{ème}. Pour beaucoup d'entre eux, le sens de cette " barre horizontale avec deux nombres en dessous et en dessus " est très vague et l'usage qui en découle est hasardeux. Ainsi, le discernement dont ils font preuve à l'égard des opérations arithmétiques des nombres décimaux s'efface en présence de calculs fractionnaires. La mise au même dénominateur, lorsqu'elle est utilisée, est appliquée à l'addition comme à la multiplication, et la priorité de cette dernière opération n'est plus respectée. Les erreurs commises semblent confirmer l'idée que les fractions ne sont pas reconnues comme des nombres à part entière.

Pour tous ces élèves, on peut donc légitimement se demander dans quelle mesure ils vont affronter les diverses situations mathématiques où surgissent les fractions et leurs opérations. Mais, pour tous ces individus, n'est – il pas également dommage que le concept de fraction, initié il y a environ 4500 ans par nos ancêtres Egyptiens, enrichi par les Indiens du V^e siècle de notre ère, transmis durant le XV^e siècle en Europe par les traités Arabes et intégré au XVI^e siècle à l'édifice mathématique des nombres, ne soit réduit à un héritage purement symbolique et opératoire ?

Comment aborder la fraction à travers cette double exigence, technique et culturelle, afin que son appropriation par l'élève soit facilitée ?

Première séance

L'histoire commence dès la première heure de Mathématiques. Les élèves, comme souvent, n'ont pas leur matériel complet de géométrie et, à mon habitude, je refuse dans ce cas de faire de la géométrie. " Nous allons donc faire du calcul " me dit Jonathan. Mais, au fait, qu'est-ce que le calcul ? le calcul numérique ? " des opérations sur des nombres ! " me répond-on. Des nombres ? les nombres ? D'où viennent les nombres ?

- Des chiffres ! répond Imane.
- Des Mathématiciens ! depuis l'Homme et la Femme ! affirme Jonathan.
- Des parents ! pour apprendre des nouvelles choses ! pour apprendre à compter. Et à la maternelle aussi ! en comptant ! déclarent Imane, Garaba et Ahmed.

Nous somme tous d'accord pour dire que les nombres servent à compter. Si les nombres servent à compter, alors, depuis quand l'homme compte-t-il ?

- Depuis l'enfance des Hommes ! depuis la Préhistoire ! pense Jonathan.
- Depuis l'Antiquité ! déclare Raja.
- Depuis l'Esclavage ! affirme Garaba.
- Depuis l'existence de l'Ecole ! répond Sékou.
- Depuis la Renaissance ! dit Ahmed.
- Et vous ? Monsieur ! Vous connaissez la réponse ?! me demandent les élèves.
- Je penche plutôt pour la Préhistoire !

Les avis sont donc partagés mais l'idée de poursuivre notre recherche au CDI est unanime. Chaque élève doit emprunter deux livres en rapport avec la réponse proposée et approfondir ses recherches. Les ouvrages traitant ce sujet sont difficiles à trouver. Cependant, Imane, suivant les conseils de la documentaliste, découvre un livre d'Histoire des Mathématiques. L'origine préhistorique de l'acte de compter semble finalement y être confirmée.

Deuxième, troisième et quatrième séances

L'Homme compte depuis la Préhistoire, mais à quelles occasions ?

- Pour la chasse et la pêche ! nous dit Jonathan.
- Pour faire du troc ! ajoute Raja.
- Pour partager ! affirme Sékou.

Durant cette séance, chaque élève devra imaginer et écrire trois textes, en français uniquement, décrivant chacune de ces trois situations préhistoriques. Ainsi, Sékou écrit :

“ Nous sommes à la Préhistoire dans un village qui a besoin de manger. Pour que tout le monde mange, il faut douze bisons. Donc, le chasseur ramène douze pierres dans sa poche. Le premier bison tué, il enlève une pierre. A la fin, il faut qu’il n’y ait plus de pierres ”.

Les idées pour compter, sans nos nombres, sont pertinentes et les procédés imaginés sont d’un réalisme historique surprenant : des poches de cuir contenant des cailloux, des signes avec les mains et les doigts, des bâtons de bois, des entailles ou des dessins sur des pierres.

La situation du partage est étudié plus longuement et permet de préciser cette idée. La distinction entre un partage équitable et un partage non équitable est rappelée et différents partages équitables sont étudiés. Naturellement, le vocabulaire s’y rapportant est exploité et les idées de “ un demi ”, “ un tiers ”, “ trois quart ” ... sont décrites et expliquées en français et à l’aide de dessins et de schémas. La situation suivante est examinée.

Une poche de cuir contient trente et une pierres, une demi pierre, trois quart d’une pierre, cinq autres pierres. Quelle est le nombre total représenté dans cette poche ?

Un tel énoncé n’a plus aucune réalité historique et s’apparente davantage à un exercice scolaire. Cependant, il s’inscrit dans un contexte problématique et conceptuel recréé par les élèves eux mêmes. Pour chaque élève, la notion de fraction, détachée du fait préhistorique, s’impose progressivement à la fois comme notation mathématique et objet numérique reconnu. Elle est écrite, prononcée, généralisée et manipulée.

L’aventure se terminera par une série de calculs, hommage étymologique aux *petits cailloux* qui, en latin, se traduisent *calculi*.

➤ **Quels exercices de Français pour les élèves du Sas ?**

Il était donc inutile d’envisager d’aborder l’enseignement du Français dans le SAS sans l’adapter. Mais l’adapter ne signifiait pas renoncer à mes exigences ni à mon plaisir de professeur de lettres. Il fallait, entre autres, redonner du goût pour ma discipline à ces élèves. Le travail en petits groupes de six offrait la chance d’une véritable individualisation des pratiques, qui ne pouvait pas cependant être de l’ordre de la remédiation, puisque la durée de six semaines ne saurait suffire “ pour remettre à niveau les élèves du SAS ”.

Il m’a fallu alors repenser ma façon de faire et inventer des modalités de travail propres au dispositif SAS. Je me suis donc d’abord interrogée sur le choix des exercices.

J’ai choisi un travail sur des objectifs plus ciblés et sur des savoirs leur permettant d’avancer et de réussir pas à pas *en gagnant en confiance, en autonomie et en capacité à se concentrer*.

Deux types d’exercices et de compétences à acquérir se sont imposés à moi dans cette perspective :

- tout d’abord des travaux de rédaction et d’expression écrite ;
- puis des travaux d’analyse grammaticale.

Les enjeux d’un travail sur l’expression écrite.

L'écriture fixe les mots et la pensée. Elle est un support qui permet de revenir sur soi et sur ses idées afin de les modifier de façon valorisante, puisqu'il s'agit toujours d'améliorer un texte au fil des relectures. La pratique du brouillon a donc été un des enjeux des cours de Français dans le dispositif. Pour cela, j'ai exigé un cahier de brouillon commun à toutes les disciplines où une trace, une preuve d'un véritable travail, pouvait apparaître.

Ce cahier servait d'arbitre lorsque je confrontais les élèves à leur manque de motivation ou à leur paresse intellectuelle. Il servait aussi de support pour montrer à quel point la pensée se construit par étape vers de belles réussites.

L'écrit donne ainsi du poids à la parole des élèves du SAS et la légitime, dès lors que le respect de la forme et de la présentation met leur texte en valeur. C'est pourquoi je suis très exigeante sur la propreté du travail final.

L'écrit est toujours de l'ordre du défi personnel car son but reste de toucher l'autre qui devient mon lecteur. La pratique de l'écriture est donc très utile avec les élèves du SAS car elle les confronte aussi à leur refus de s'expliquer, de communiquer et de penser.

Elle trahit et marque leur insuffisance de façon violente. Mais nos élèves sont orgueilleux et souvent piqués par les remarques de leurs pairs ou de leurs professeurs. Ils réagissent pour montrer "ce dont ils sont capables".

L'écrit, qui doit tenir compte du fait que les autres sont mon public, m'a permis aussi d'aborder la pratique de la lecture en SAS.

En effet, nous lisons peu de textes littéraires au cours des sessions ; en revanche, nous nous lisons beaucoup les uns les autres. Les débats sont souvent vifs autour des mots choisis, des thèmes développés ou des points de vue. C'est pourquoi dans cette perspective, je m'astreins à me mettre en jeu comme eux, en traitant leur sujet afin d'entrer dans cette communauté de lecture et d'écriture.

Cette pratique a un autre avantage : elle montre qu'on peut prendre plaisir à écrire et a, je l'espère modestement, valeur de modèle. Mes compétences de professeur sont alors mises en œuvre sous les yeux des élèves. Ils me voient faire devant eux leur exercice et s'étonnent lorsque je rature ou barre des passages entiers, pensant que "un prof doit tout faire bien du premier coup". Cela prend du temps et l'hésitation ou l'erreur font partie du jeu.

Devant ces enjeux, les sujets donnés ont peu d'importance. Tout est prétexte à écrire, parfois même les déclarations provocatrices que certains font oralement.

Ainsi, Jonathan, un très jeune élève de sixième interrogé sur ses vacances, a répondu devant ses camarades, sans doute pour "faire de l'effet", avoir passé une partie de son temps libre "dans les caves avec sa copine". Je l'ai obligé à raconter cette descente dans les caves de la Cité, avec comme consigne de commencer par un paragraphe décrivant le lieu et son atmosphère. Les autres élèves devaient décrire eux aussi, en un court paragraphe, un endroit où ils étaient allés pendant ces vacances. L'élève de sixième s'est donc retrouvé face à un sujet difficile à traiter à l'écrit. Il a voulu modifier son propos pour s'aligner sur les thèmes plus courants envisagés par ses camarades (le terrain de jeux, le parc d'attraction ou la maison un soir de fête de famille), mais il n'y a pas été autorisé.

En effet, il fallait lui faire sentir que les mots, oraux ou écrits, ont un poids et engagent. De plus, l'écrit permettait de confronter cet élève à l'image qu'il cherchait à renvoyer de lui. Ne pouvant rendre compte par écrit de cette expérience qui était sans doute pour lui de l'ordre du cliché ou du fantasme plus que de la réalité, il a "inventé une cave" pour se plier à l'obligation scolaire de la rédaction. Il avait déclaré auparavant qu'il n'était d'ailleurs jamais encore descendu dans les sous-sols de sa Cité !

Le lieu décrit en quelques lignes n'avait donc plus rien de réaliste, et cet enfant y a réinvesti des souvenirs de contes de fées évoquant (ce qui aura de quoi surprendre pour une architecture des années 60) "de gros rochers dépassant des murailles". L'écrit a permis à l'imaginaire de l'enfance, dans ce qu'il a de plus poétique, de retrouver sa force et de dépasser le cliché provocateur.

Cependant, si j'avais laissé cet élève seul face à sa feuille de brouillon avec une consigne qui lui déplaisait parce qu'elle le poussait dans ses retranchements, il n'aurait sans doute rien écrit. J'ai donc utilisé une des pratiques particulières que le dispositif SAS me permet de mettre en œuvre du fait du faible effectif.

Le tableau de brouillon et le binôme d'écriture : un exemple de pratique propre au SAS

J'ai pris l'habitude de faire beaucoup travailler les élèves du dispositif SAS au tableau. Comme ils sont peu nombreux, je peux diviser ce dernier en deux ou trois parties et laisser cet espace d'écriture à plusieurs élèves en même temps.

Chaque enfant aime jouer le rôle du maître en s'appropriant son espace et son outil de travail. C'est un plaisir pour eux d'écrire au tableau.

De plus, voir à distance, en gros et de loin, son propre texte, comme on contemple une œuvre ou un spectacle, permet un rapport différent à son écriture. Les mots sont exposés immédiatement au regard des autres membres de la classe, et rien n'est plus efficace que les questions ou les critiques pour faire comprendre au scripteur qu'il écrit pour les autres et qu'il doit penser à son lecteur.

Dans le cas de mon élève de sixième, le travail d'écriture s'est fait au tableau, en binôme. Le brouillon n'était plus une feuille mais un espace d'écriture commun à la classe. Un élève plus âgé a travaillé avec Jonathan en le tutorant et en le corrigeant mais en restant assis à son pupitre.

Il avait pour tâche de recopier sur une feuille propre tout ce que son binôme proposait au tableau ainsi que les corrections progressivement apportées. A la fin de l'heure, une trace de ce qui serait effacé pourrait être gardée et transmise à l'auteur pour qu'il recopie au propre la version définitive. Le plus âgé conservait une position d'élève, au moins spatialement, tandis que Jonathan rédigeait son paragraphe au tableau et dominait la classe.

Un équilibre précaire semblait ainsi trouvé. Cela a permis d'apaiser les tensions qui pouvaient naître entre ces élèves et même de créer une dynamique positive et constructive. Pendant que le binôme travaillait, les quatre autres élèves faisaient en silence leur rédaction avec mon aide.

Jonathan a donc réussi à produire un texte de six lignes avec une orthographe et une présentation à peu près correctes, rendant compte du sujet demandé.

Les travaux de grammaire : des évaluations particulières au Sas.

Une autre partie des activités choisies repose sur des exercices de langues très conventionnels de l'ordre de ceux que l'on trouve dans les manuels. Nous étudions, lors de véritable cours de grammaire, des notions du programme telles que les fameuses Natures et Fonctions. Ce travail, qui peut sembler rébarbatif, me paraît essentiel pour les élèves du SAS car il est extrêmement structurant.

En effet, la rigueur exigée pour les classifications oblige l'élève qui veut réussir à surpasser sa difficulté. Elle permet aussi de constater que deux moyens s'offrent à lui pour réussir un exercice de grammaire.

Obtenir une bonne note à une question de langue peut se faire soit à travers un savoir faire qui repose souvent sur l'apprentissage par cœur et la mémorisation de certaines techniques et de certaines règles, soit parce que l'on a compris la logique de la notion grammaticale et que l'on arrive à en retrouver par soi-même la cohérence.

Ces deux pratiques sont souvent mises en concurrence par les élèves mais elles ne sont pas incompatibles. Chacune est pour moi l'occasion d'insister sur un aspect de la relation au savoir et de mettre en place des évaluations correspondants à ces attentes.

a/ Le petit bac du grammairien :

la méthode qui consiste par exemple à apprendre par cœur la liste des conjonctions de coordination, " mais où et donc or ni car ", afin de les identifier dans un texte, me permet d'insister sur l'importance du travail personnel et de l'apprentissage. Celui-ci est perçu comme un entraînement qui rend l'élève rapide et efficace.

Ainsi, pour travailler cet aspect de la grammaire, nous organisons régulièrement de petites compétitions à la manière de " petits bacs " où il s'agit de retrouver le plus vite possible la nature de dix mots.

La pratique est ludique et valorisante et permet de jongler avec des notions précises. Elle a l'avantage de prendre peu de temps sur l'heure de cours et de réactiver les apprentissages de façon assez efficace.

Je dois dire que cette activité très simple, mise en place dans le dispositif SAS, fonctionne aussi très bien en classe entière où elle a été aisément transposable. C'est donc la fiabilité et la rapidité à mobiliser son savoir que teste ce type d'exercices.

- Mais la pratique de la grammaire n'est pas seulement affaire d'apprentissage et de technique. Elle exige aussi une véritable compréhension de la logique de la langue.

b/ L'exposé de grammaire :

Les cours de grammaire en SAS sont aussi le lieu d'une réflexion et de mise en place de raisonnement. On peut, certes apprendre, des règles de grammaire pour les appliquer "bêtement", mais il est beaucoup plus facile pour les retenir d'en saisir la nécessité. Ainsi je n'hésite pas à aborder avec les élèves faibles du dispositif SAS des notions un peu complexes, telles celles des distinctions entre les voix (diathèse verbale), les nuances entre l'attribut et le COD, ou encore la subordination et la phrase complexe.

Toutes ces notions ont une logique forte qui oblige les élèves à un certain degré d'abstraction. Ils doivent distinguer les emplois, apprendre à trier et à classer.

De plus, cette pratique permet un travail sur le lexique. Le vocabulaire des grammairiens, s'il est technique, est aussi excessivement précis. Il est finalement assez transparent lorsqu'on se donne la peine de revenir sur "ce que disent les mots employés".

En grammaire, les termes renvoient bien souvent à leur fonction même. Pour en revenir à nos conjonctions, un rapide travail d'étymologie sur le mot "conjonction" permet aisément de comprendre pourquoi des éléments aussi variés appartiennent à la même classe grammaticale, chargée de joindre entre eux des constituants de la phrase.

Les élèves du SAS au bout de six semaines ne se laissent plus impressionner par les termes grammaticaux qu'ils trouvent dans les consignes de leurs exercices. Ils savent, en effet, que le mot utilisé a un sens qui décrit assez précisément la notion évoquée et permet de comprendre comment la repérer et comment elle fonctionne.

Ainsi, certains arrivent assez vite à faire le lien entre conjonction et rapport logique. Pour un élève en difficulté, savoir identifier assez facilement une subordonnée conjonctive de but ou d'opposition est une réussite éclatante et inattendue qui crée du plaisir et redonne de la confiance.

La pratique permanente des usuels qui va de pair avec une fréquentation assidue du CDI s'est imposée très vite dans le travail de Français fourni dans le dispositif SAS. Nous utilisons le centre de documentation du collège une fois par semaine, toujours autour de séances de grammaire.

Pendant ces deux heures, chaque élève est responsable d'une notion de grammaire autour de laquelle il doit se spécialiser. L'objectif pour lui est de proposer, la semaine suivante, à toute la classe un exercice sur le sujet qu'il doit traiter et de jouer au professeur.

L'élève doit donc être en mesure d'expliquer le passif, la voix pronominale ou la proposition relative. Je l'aide à construire le cours. Mais, "in fine", c'est sa présentation de la notion qui s'impose et je ne fais que vérifier qu'elle est conforme à la logique des catégories répertoriées.

Ce travail est évalué et que la note de "l'élève professeur de grammaire" est donnée en fonction de la réussite de la classe à l'exercice qu'il propose ! La réussite individuelle est liée à celle de toute la classe.

Concrètement, je choisis, avant le cours fait par l'élève, un de ses camarades dont je relève la copie à la fin. Sa note sur dix s'ajoute alors à celle de celui chargé de faire le cours. Dix points dépendent donc de l'investissement dans la présentation de la notion et le reste dépend de la capacité à faire réussir l'autre.

Cela impose une solidarité autour du savoir et mobilise les capacités de chacun. Le but est aussi de montrer que la connaissance peut créer une véritable dynamique de groupe et qu'elle se partage avec plaisir.

Le travail intellectuel n'est pas un travail égoïste qui isole celui qui le mène : c'est aussi un moyen de progresser ensemble et peut être de mieux se réinsérer dans une classe entière.

• LE PARI DU CONTRAT : L'atelier de comportement, un espace de parole et de communication.

Il est animé et encadré par deux professionnels non enseignants : une assistante sociale et un aide-éducateur.

NOTRE DEMARCHE

C'est un pari sur le contrat qui met en jeu le rapport à la règle et la nécessité de donner du sens "au rôle d'élève". IL permet de créer à l'intérieur et à l'extérieur du collège les conditions de la mise en projet.

Comment rendre l'Elève acteur de sa scolarité par la prise de parole, l'utilisation de la vidéo et des productions écrites ? Comment l'aider à prendre conscience d'accepter le "rôle d'élève" pour intégrer le système scolaire ? Comment aider ces élèves (aux histoires personnelles parfois très complexes et vivant dans des conditions socio-économiques difficiles) à retrouver des réflexes d'élèves, à se resituer en tant qu'enfants et mineurs au sein de la cellule familiale et de la société ? Comment, par le travail effectué sur six semaines, les amener à cheminer afin qu'ils deviennent des citoyens autonomes et réfléchis ?

A partir de ces interrogations, notre atelier essaie d'accompagner ces élèves en difficulté par le biais d'un travail de groupe où chaque individu qui le compose bénéficie d'une attention particulière. L'écoute et la disponibilité sont deux éléments indispensables pour créer un lien avec eux. Majoritairement, les élèves ont besoin d'avoir une relation privilégiée avec les adultes. Celle-ci nécessite qu'un cadre soit posé.

Quelques précisions

Nous précisons que l'assistante sociale est déjà en possession d'éléments de l'histoire personnelle d'un certain nombre d'élèves du dispositif. Tout en préservant le secret professionnel, cette connaissance permet d'orienter les échanges avec certains d'entre eux. Les discussions engagées se font sur la base de généralités "ciblées" afin qu'ils puissent prendre du recul face aux difficultés rencontrées. Au fil des années, sa pratique professionnelle a évolué. L'assistante sociale ne systématise plus les entretiens individuels avec les élèves accueillis et avec leurs parents. Selon les problématiques et difficultés repérées, un suivi individualisé est mis en œuvre. Les familles ne sont pas systématiquement rencontrées.

LES PREALABLES

Concrètement, lors de notre 1^{ère} rencontre avec le groupe, les règles suivantes sont énoncées : respect d'autrui, respect du groupe en tant que tel, respect de la parole de l'autre. Pour que nous puissions travailler dans la transparence avec le groupe, nous précisons que "tout ce qui est dit et élaboré dans le groupe de travail reste sa propriété". Aucune production ne peut être utilisée sans l'accord de la totalité des membres du groupe de travail. Il est expliqué aux élèves que l'atelier est aussi un espace de paroles où "chacun peut exprimer ses idées, ses sentiments, sans se censurer. La limite : le respect des autres". Chaque individu se doit de respecter la confidentialité des propos tenus. La vie privée des élèves n'est jamais abordée, bien qu'au travers de nos échanges certains éléments filtrent.

Ces préalables favorisent l'amorce d'une relation de confiance nécessaire au fonctionnement de cet atelier. Notre statut professionnel (non enseignant) nous semble favoriser l'émergence de cette relation.

AXES DE TRAVAIL

Ils sont déterminés en fonction de la problématique individuelle connue des élèves qui composent une session et de la dynamique de groupe qui va s'instaurer. Un temps d'observation est donc nécessaire. La parole des élèves nous permet de définir les thèmes que nous allons aborder.

Nous précisons que nous ne sommes pas neutres. De ce fait, bien que les élèves aient une certaine liberté de paroles, nous intervenons dans les échanges afin de les aider à faire émerger leurs difficultés. Notre objectif est qu'un réel travail de réflexion et d'analyse puisse se faire. Nous essayons de leur permettre d'élargir leur réflexion.

Le rapport à l'adulte fait partie intégrante du travail qui est engagé avec les élèves. A chaque séance, implicitement, nous le travaillons (reprise du langage, des attitudes, rappel de qui détient l'autorité, rappel des règles...)

SUPPORT ET OUTILS PEDAGOGIQUES

Au fil des quatre années du dispositif SAS, nous avons construit cinq outils que nous utilisons avec toutes les sessions accueillies. Le contenu est adapté à chacune d'entre elles en fonction des élèves qui les composent et de la dynamique de groupe.

Antérieurement (il y a trois ans), nous animions plutôt des groupes de paroles. Nous nous sommes vite aperçus des limites de ceux-ci, notamment avec des élèves dans le refus de communiquer. Il était également indispensable que tous puissent s'exprimer.

Il nous est apparu indispensable de cadrer davantage nos interventions en travaillant sur la définition de nos objectifs en corrélation avec les besoins des élèves accueillis. Tous les exercices pratiqués sont complémentaires (travail écrit, échanges, débats, discussions, exercices avec support vidéo).

1. la vidéo comme support pédagogique

Nous avons repéré que les élèves n'avaient aucune conscience de leur image et de celle qu'ils pouvaient renvoyer aux autres. Nous avons donc décidé d'utiliser la vidéo comme support de certains exercices afin qu'ils travaillent sur leur image (" se présenter ", le jeu de rôle). Parfois, les discussions sont filmées. L'utilisation de ce support permet aux élèves de se voir évoluer.

2. L'exercice de " présentation "

Dès la 1^{ère} séance, la vidéo est utilisée. Chacun doit se présenter devant la caméra. Nous sommes les premiers à pratiquer cet exercice. Cette méthode nous paraît déterminante pour que les élèves puissent nous inclure dans le groupe bien que nos rôles soient clairement définis. Au cours de cette présentation, nous leur posons des questions sur la manière dont ils vivent leur entrée dans le dispositif, sur les motifs de celle-ci. Nous leur demandons leurs sentiments personnels au regard des motifs invoqués et s'ils identifient quelques une de leurs difficultés.

Cet exercice a pour but de les amener à prendre la parole, à un "début" de réflexion et d'analyse. Il nous permet de mieux cerner les élèves accueillis par leurs attitudes, le langage employé, les réactions de chacun, les positions corporelles...et bien entendu leurs propos. Cet exercice est fait une nouvelle fois vers la fin de la session. Nous pouvons ainsi mesurer les changements intervenus.

3. Le jeu de rôle

C'est un outil très riche d'enseignement. Toutes les sessions doivent jouer la même situation. Ils doivent tour à tour être professeur et élève d'une classe. Ils doivent jouer une situation vue ou vécue. Cet exercice permet de leur renvoyer leur propre image. Les scènes sont ensuite l'objet d'un travail d'analyse : que pense-t-il du professeur (autoritaire ou non, respectueux des élèves...)? Comment a-t-il géré sa classe? Ont-ils pu travailler? Pourquoi? Comment se sont comportés les élèves? Pourquoi? Ont-ils retrouvé certains de leurs comportements?

La prise de parole est individuelle. Chaque membre du groupe peut intervenir (remarques à un camarade, critiques ou constat). De manière fréquente, l'identification d'un " problème " (attitude, langage...) vient d'un autre élève.

Nous tenons à souligner que les interactions entre élèves sont porteuses de changement. Elles participent de manière non négligeable à la réflexion et l'évolution des individus qui composent le

groupe. Ils se rendent compte que l'image qu'ils renvoient à l'extérieur peut leur porter préjudice. Elle est parfois en totale inadéquation avec ce qu'ils sont profondément.

Leur difficulté majeure est de se recentrer sur eux-mêmes alors qu'ils sont à l'âge de l'identification au groupe. Il leur est souvent difficile de comprendre que leur comportement, notamment leur manière de s'exprimer, n'est pas adapté dans un cadre institutionnel. En effet, cette façon de faire leur paraît naturelle. Ils s'expriment ainsi avec leurs camarades.

Ils sont tout à fait en mesure d'avoir un regard critique sur eux-mêmes. Ils ont une analyse pertinente de leurs difficultés.

4. Le travail écrit "à thème "

Nous avons choisi de "faire écrire" les élèves car le travail écrit leur demande un effort de construction tant sur le plan du contenu que de la forme. Ils doivent développer leurs idées, les argumenter. Nous sommes exigeants et leur demandons de **faire un réel travail de rédaction** comme ils le feraient en français.

Certains élèves ont des difficultés à prendre la parole, d'autres ont des réponses très laconiques. L'écrit nous permet de mieux les appréhender au travers du contenu et de la forme cet exercice.

Les écrits, que nous demandons aux élèves de produire, leur permettent de se poser, de réfléchir et de commencer un travail d'analyse. Notre perception d'un certain nombre de faits de société ou de comportements est souvent en décalage avec la leur. Un certain nombre de phénomènes sont banalisés.

Sur la base de ces écrits, notre intérêt est de pouvoir engager le dialogue sur ces sujets sensibles afin de les amener à se rendre compte de la gravité de certains comportements, de leurs conséquences. Nous essayons de leur faire prendre conscience du fait que rien n'est inéluctable.

Nous avons déjà travaillé sur les thèmes suivants : le sens de l'école, les relations filles/garçons, la notion de responsabilité, la notion de groupe, les formes de violence...

De manière complémentaire, nous utilisons la projection d'émissions télévision pour aborder des sujets de société, ceci afin d'élargir leurs réflexions.

5. Fiche d'auto évaluation

A la fin de la session SAS, nous demandons aux élèves de s'évaluer sur le plan personnel (qu'ont-ils appris sur eux-mêmes), sur le plan du comportement et du travail scolaire (apprentissage, organisation). Il leur est posé la question de savoir quel engagement ils souhaitent prendre lors de leur retour en classe. Majoritairement, ils en prennent (ex : ne plus perturber les cours, parler correctement aux adultes, bien travailler en classe...). Certains ont répondu par la négative. Cette fiche est conservée et peut être réutilisée avec eux. En effet, elle peut avoir valeur de contrat.

Tous ces supports et outils pédagogiques nous permettent d'évaluer les changements intervenus.

QUELQUES CONSTATS

Avant de conclure, nous terminerons la présentation de cet atelier par quelques constats.

Les élèves accueillis en classe SAS connaissent parfaitement les règles de l'institution scolaire. Dans leur famille, ils sont, en général, respectueux à l'égard de leurs parents et de leurs proches. Dans certaines familles, le respect est imposé de façon violente ou est inexistant. Il y a peu ou pas de dialogue parents/enfants pour diverses raisons. Les élèves racontent peu ce qu'ils font à l'école. Ils n'en réfèrent pas à leurs parents, quand ils rencontrent un problème dans l'institution, soit pour ne pas les inquiéter soit parce qu'ils sont souvent discrédités (on ne les croit plus). Face à ce discours, fréquemment entendu, il est indispensable de leur rappeler la loi (tu es mineur, tes parents sont seuls habilités à régler un problème si tu es en difficulté). Il est nécessaire de leur rappeler leur statut (enfant/élève).

Nous avons l'impression qu'ils évoluent dans trois mondes différents :

- la famille où ils respectent les règles.
- la " cité " où les règles sont différentes. On se doit de régler seul (ou en bande) ses problèmes pour être reconnu. On n'est pas forcément respectueux des adultes.
- le collègue qui représente la société. Ils y appliquent les règles de la " rue " notamment dans la gestion des conflits (non pas celles inculquées par leurs parents).

L'école semble représenter pour eux la société. Société dans laquelle ils ne trouvent pas leur place et ne se reconnaissent pas. Au sein du dispositif, nous accueillons une proportion importante d'élèves français d'origine étrangère.

Ils nous disent " qu'en France, on est considéré comme des étrangers. Dans notre pays d'origine, nous sommes considérés comme des français ".

Se pose pour eux la question de l'appartenance, de l'identité.

Dans nos échanges, nous insistons sur la richesse culturelle dont ils sont détenteurs. Nous travaillons également sur la notion " d'être français ", à savoir pourquoi ils appartiennent à la communauté française.

Ces jeunes ont un sentiment d'injustice exacerbé. Ils réclament tous plus de justice et d'équité. Ils acceptent un cadre où l'autorité est exercée justement et explicitement. Ils ont besoin de comprendre le sens et le motif de la sanction : celle-ci doit être proportionnée à l'acte posé. Ils ont le sentiment que les professeurs ont tous les droits. Eux n'en ont aucun.

Ils vivent comme une humiliation une remarque qui leur est faite devant toute la classe par un enseignant. Ils se sentent stigmatisés : " quels que soient les efforts que nous faisons, nous serons toujours vus et considérés de la même manière par certains enseignants ". Ils ont besoin que leurs efforts soient valorisés, reconnus. Ils fonctionnent très souvent " à l'affectif " avec leurs professeurs. Leur difficulté est de " se dégager de l'affectif ". Nous tentons de les recentrer sur leur projet scolaire, leurs désirs et ceux de leurs proches. Nous essayons de leur faire prendre conscience du fait que le plus important est leur " réussite " scolaire et non pas la personnalité du professeur.

POUR CONCLURE

Pour les raisons évoquées au fil de la présentation de l'atelier, il ressort que certains élèves n'ont pas encore la maturité pour mettre en mouvement les changements qu'ils savent pourtant nécessaire pour s'intégrer dans le système scolaire, pour communiquer sur un autre mode. D'autres ne voient pas d'intérêt immédiat à le faire. La pression exercée par leurs pairs est également difficile à gérer : auprès de ces derniers, ils doivent jouer leur rôle " habituel ", rôle grâce auquel ils ont trouvé leur place.

Globalement, le travail effectué avec les élèves a des effets positifs que nous pouvons constater. Nous leur rappelons souvent qu'ils sont les seuls à pouvoir modifier les choses.

Pour tous, un changement est intervenu, parfois imperceptible pour les personnes qui ne les ont pas vu évoluer. L'important, à notre sens, est qu'il y ait eu " prise de conscience ", " début d'analyse ". La réflexion est engagée, la relation aux adultes a été différente, même si elle a pu être conflictuelle car nous ne pratiquons pas " la langue de bois ".

Nous sommes persuadés que cet accompagnement aura des effets positifs dans le temps. A quelle échelle, à quel niveau, après quels échecs, quels événements ces changements interviendront-ils ? Ces élèves sont des individus en phase de construction, nous apportons notre " pierre à l'édifice ". Nous devons être présents pour les accompagner dans leurs difficultés quel que soit le résultat.

Comment leurs efforts, les effets positifs observés peuvent-ils s'inscrire dans la durée ? Certains facteurs nous échappent et ne sont pas de notre compétence.

Quels autres changements doivent intervenir et à quel niveau ?

3/ CONCLUSION : LE PARI DU TRANSFERT POSITIF.

UN LIEN FEDERATEUR : LA REUNION PLENIERE

Cette heure de “rencontre” en fin de semaine entre tous les participants, adultes et élèves, apparaît véritablement comme le “point d’orgue” incontournable du travail accompli. C’est à ce moment-là que se révèle souvent l’interaction entre les exigences scolaires développées dans les cours et les activités de socialisation.

La liberté de parole y est de mise : les élèves ont le devoir de s’exprimer mais aussi le droit de critiquer méthodes et contenus des cours : ni enjeux de hiérarchie, ni rapports d’autorité, ni pressions du public n’entravent la confidentialité des propos tenus, les enfants étant reçus un par un. Chacun d’eux commence par donner un rapide bilan, positif et négatif, de la semaine écoulée puis la discussion s’engage librement : les échanges y sont parfois durs, mais toujours sincères et respectueux de l’autre. On y stigmatise les erreurs mais aussi valorise les efforts, le but étant d’avancer vers de nouveaux engagements respectifs à tenir pour la semaine suivante. Il s’agit d’aider les élèves à évaluer chaque semaine la marge de progression dont ils sont capables, dans les apprentissages scolaires comme dans l’attitude, pour respecter le contrat hebdomadaire établi.

Les effets salutaires de ces réunions se mesurent souvent à la prise de conscience des enfants, qui se traduit dans les actes attendus. Ceux qui sont réticents, voire très mécontents d’être exclus de la classe, avouent progressivement comprendre l’intérêt de ce temps de réflexion sur eux-mêmes et sur leur place à l’école. Certains, qui ne savent ou n’osent s’exprimer face aux adultes, s’enhardissent à analyser leur comportement, souvent avec justesse. Au fil des semaines leur épanouissement transparaît spontanément dans leur posture même : ils prennent manifestement confiance en eux et en leur pouvoir de changement. Tous apprécient en tout cas ce moment privilégié où l’on prête intérêt à leur parcours personnel, où l’on est même encouragé à dire ses refus sans être jugé ou sanctionné.

RETOUR EN CLASSE ET SUIVI

Le délicat moment du retour en classe nécessite la mobilisation générale de l’ensemble des acteurs du SAS et de la division d’origine. En effet, l’avenir personnel et scolaire des élèves dépend pour beaucoup d’une réintégration réussie au sein du groupe classe : mettre en valeur les progrès accomplis et faire oublier l’image, souvent dépréciée, laissée à leur départ, sont des enjeux de taille. Des mesures d’accompagnement s’avèrent indispensables pour tenter de pallier les éventuels écueils.

Tout d’abord, chaque enfant se trouve inévitablement confronté à l’appréhension légitime de retrouver camarades et professeurs avec pour perspective de devoir “faire ses preuves”, d’autant que les acquis scolaires et relationnels sont encore fragiles : le SAS peut en effet parfois être vécu comme un milieu protégé et protecteur. Cependant, bien souvent, le poids des exigences développées au cours du module incite les élèves à concevoir ce retour en classe comme une “délivrance” : en raison du petit nombre de participants, le travail y est dense, les sollicitations nombreuses et les efforts constants quant à la maîtrise de soi. La seule perspective d’y retourner est souvent perçue comme une sanction à éviter, au prix d’efforts considérables !

Par ailleurs, le “regard” des autres camarades, qui risque d’induire la reprise des “mauvaises habitudes”, requiert un travail préparatoire avec la classe, en concertation avec l’équipe pédagogique, afin d’accueillir l’élève sortant de SAS dans les meilleures conditions. La désignation d’un élève - tuteur volontaire, pour l’aider à une nécessaire remise à niveau, semble une mesure très appréciable pour remédier à cette difficulté.

Enfin, pour soutenir ces adolescents face aux attentes parfois considérables de certains adultes, diverses propositions, adaptables à chaque individu selon ses besoins ou demandes, sont faites :

- rendez-vous, autant qu’il est nécessaire, avec les membres du SAS
- carnet de suivi hebdomadaire, rempli à chaque heure par le professeur et signé par les responsables légaux en fin de semaine
- inscription, si possible, à l’accompagnement scolaire 2 soirs par semaine
- notations, sur le carnet, des mérites et progrès (signés par la famille)
- 2^{ème} session de SAS, proposée éventuellement après 2 ans de scolarité, si l’élève éprouve à nouveau de sérieuses difficultés.

A travers toutes ces mesures d'aides individualisées, l'objectif reste de valoriser le travail et l'attitude des enfants. Cela semble-t-il suffisant ? Au regard des réussites obtenues sur ces quatre dernières années, on pourrait se contenter du fonctionnement actuel du dispositif. Mais les quelques échecs subis, se traduisant par d'inévitables conseils de discipline, incitent à rendre perfectible ce suivi. Il serait nécessaire d'obtenir des heures fléchées pour accompagner de façon plus efficace ces élèves fragiles et limiter le caractère brutal du passage d'un groupe restreint à un groupe classe.

Annexe : MODALITES DE FONCTIONNEMENT

REPARTITION HORAIRE

Le dispositif SAS bénéficiait les années précédentes de 24h hebdomadaires, ce qui permettait une structure - classe avec une assise disciplinaire large (anglais ou technologie, français, mathématiques et E.P.S). Les 14h attribuées aux modules - relais n'offrent plus la possibilité de constituer un groupe - classe autonome. Or le critère de fonctionnement qui consiste à "exclure de la classe pour éviter l'exclusion du collège" apparaît fondamental dans la démarche de travail choisie. Il a donc été décidé de prélever 4h sur la D.H.G pour obtenir une enveloppe horaire de 18h afin de proroger le système antérieur, à savoir 3 ou 4 sessions par an, organisées suivant un emploi du temps spécifique :

- durée : 6 semaines avec, parfois, un retour anticipé dans la classe d'origine, sur certains cours, en fonction de l'évolution de chaque enfant.
- Horaires disciplinaires (18h) : 6h30 maths + 6h30 français + 5h E.P.S (dont 1h de concertation pour chacune des 3 disciplines)
- Atelier de comportement (4h) : heures assurées, sur leur temps de service, par l'assistante sociale, un aide - éducateur, les deux CPE et un intervenant extérieur
- Réunion d'équipe (1h) : fixée le vendredi matin, elle permet d'assurer, soit la concertation interdisciplinaire, soit le bilan hebdomadaire individuel des élèves avec l'ensemble des intervenants.

LIEN AVEC LES FAMILLES

Il apparaît essentiel que chaque famille soit impliquée dans l'évolution comportementale et scolaire de son enfant tout au long de ces 6 semaines. Pour ce faire, à chaque nouvelle session, un " référent " est choisi parmi les professeurs - intervenants : ce dernier se charge de rester en contact permanent, soit par téléphone, soit sur rendez-vous, avec les représentants légaux.

Trois réunions " officielles " sont organisées au collège ; chaque famille est reçue par le professeur - référent en présence d'un des deux chefs d'établissement et, parfois, du professeur principal de la classe d'origine :

- avant l'entrée dans le module, pour déterminer les difficultés propres à l'élève et les objectifs à atteindre
- à la fin de la 3^{ème} semaine, pour un bilan à mi-parcours
- au cours de la 6^{ème} semaine, pour préparer le retour en classe et le suivi à mettre en place.

On notera que le recrutement d'un élève en SAS n'est pas soumis au consentement de la famille. Cette décision, bien comprise souvent comme une aide positive à l'insertion scolaire, est aussi présentée comme une alternative à l'exclusion temporaire, voire définitive par conseil de discipline.

RECRUTEMENT DES ELEVES

Afin d'individualiser de façon efficace aussi bien les pratiques pédagogiques que les échanges relationnels, chaque session ne regroupe que 6 élèves, issus de différents niveaux (1 seul par classe). La confrontation d'enfants d'âge divers constitue sans doute une difficulté pour le suivi scolaire mais s'avère aussi une richesse pour travailler le rapport à l'autre. Les exigences de la vie scolaire et collective semblent exacerbées dans un groupe restreint : on ne peut s'y fondre dans la masse !

Pour constituer un groupe, on procède en 2 étapes :

- l'évaluation diagnostique : chaque professeur principal est destinataire d'une grille d'évaluation dont les critères ont été définis par les intervenants en SAS. Après libres concertations des équipes pédagogiques dans un délai imparti, les propositions sont retournées à l'administration, via cette grille complétée, accompagnée ou non d'autres documents.
- La commission de recrutement : une réunion plénière se tient sur l'heure de concertation du SAS avec tous les intervenants et les deux chefs d'établissement. Les propositions sont examinées, à l'éclairage aussi des problèmes de vie scolaire hors cours et des rapports de l'année en cours. L'administration se charge ensuite de convoquer, avec le professeur - référent, les parents des élèves retenus.