

1. Direction Interdiocésaine de l'Enseignement catholique de l'Aube et de la Haute-Marne

12 rue de l'Isle 10041 TROYES CEDEX ☎ 03 25 71 68 50 Fax 03 25 71 68 59 Email : didec10-52@wanadoo.fr



9 ans d'expérience

Collège Saint Pierre
Année 2008/2009

Édition du 12.02.09



1. Introduction du chef d'établissement
2. Organisation technique
3. Statistiques
4. Introduction à la problématique
5. Modes de fonctionnement
6. Evolutions
7. Effets du dispositif
8. Itinéraire d'une équipe
9. Point de vue des élèves
10. Point de vue des parents
11. Point de vue du psychologue
12. Perspectives
13. Annexes

1.introduction du chef d'établissement



Au printemps 2000 ,Monsieur le Recteur de l'Académie de Reims annonçait aux chefs d'établissement la décision de fermeture des 4^{èmes} technologiques en deux ans.

Nous avons exprimé notre opposition à cette mesure mettant en avant le travail important de restauration et de remise en confiance de ces adolescents en situation d'échec au collège, et à qui des apprentissages plus concrets permettaient de retrouver une motivation pour l'école dans un objectif professionnel.

Dans le même temps nous constatons beaucoup moins de sortie des collèges en fin de 5^{ème} depuis l'organisation nouvelle en cycles, et les effectifs des 4^{ème} technologiques de lycées professionnels diminuaient.

Souhaitant trouver une réponse éducative pour chacun, constatant les échecs du collège unique où l'enseignement demeure relativement traditionnel et cloisonné malgré les nouvelles démarches dans le cadre des Itinéraires De Découverte, par exemple, nous nous devons de réfléchir en équipe de chefs d'établissement et de faire des propositions.

La démarche des Assises lancée par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique nous encourageait à relire nos projets et à nous engager dans un renouvellement dynamique dans le cadre de "projets innovants".

Pendant toute l'année 2000-2001 une équipe constituée de la Directrice Diocésaine, des chefs d'établissement des collèges de l'Aube et de deux lycées professionnels ont travaillé à l'élaboration d'un projet de création d'un dispositif de cycle central destiné à accueillir des adolescents en difficulté qui ne relevaient pas de SEGPA ni de classes relais, mais pour qui le collège n'était pas adapté.

Nous avons donc, dans un premier temps, déterminé avec précision le profil d'élèves, puis le type de pédagogie à mettre en œuvre.

Monsieur MARCHAL, alors Inspecteur d'Académie de l'Aube, accueillait favorablement notre dossier, nous permettant l'ouverture de cette classe nouvelle, tout en apportant son contrôle et ses conseils, car nous devons nous conformer, comme dans toutes les classes de collège, aux instructions officielles de l'Education Nationale.

En notant de manière positive l'évolution des élèves dans les domaines suivants : concentration, organisation et communication et en observant une réelle restructuration des jeunes qui construisent progressivement un projet professionnel.

S'interrogeant sur leurs propres pratiques d'accompagnement des adolescents les plus en difficulté qui ont besoin d'un encadrement plus éducatif de leur vie scolaire.

Ayant une nette conscience de l'impérative nécessité de travailler en équipe et de consolider les liens avec le monde du travail pour donner plus de sens aux formations. Ce dispositif permet une réelle cohérence des formations générales et professionnelles.

Les conseils de classe ne sont plus des lieux de "violence institutionnelle" où les élèves sont jugés et classés, mais des lieux où les bilans sont accompagnés du questionnement de l'équipe éducative sur une amélioration de l'aide à apporter à chacun, et d'une nouvelle définition de la "réussite".

L'objectif institutionnel de ce dispositif DIAPASON se situe à plusieurs niveaux :

Répondre aux besoins de chacun, en redonnant le goût de l'étude par un regard positif et constructif sur soi-même, en favorisant la réflexion et la préparation d'un projet professionnel, et ainsi éviter le plus possible les sorties du système scolaire sans diplôme.

Susciter le questionnement sur la pédagogie actuelle des collèges qui demeure traditionnelle malgré les nouvelles pratiques, et induire des besoins et des demandes de formation pour innover.

Renouveler en profondeur en respectant le rythme des équipes, des pratiques pédagogiques, développer l'analyse de pratiques pour permettre une réadaptation constante des enseignants au public scolaire en permanente et rapide évolution.

Encourager la poursuite du travail, valoriser les avancées et proposer à quelques enseignants du dispositif DIAPASON une formation de formateur pour devenir personnes ressources des collèges de l'Aube.

Cette expérience, qui bouscule et déstabilise, n'a pu être menée à bien jusqu'à présent que grâce à

- la conviction de tous les chefs d'établissement de la nécessité pour l'Enseignement Catholique de l'Aube de répondre le mieux possible aux besoins de chaque jeune
- l'esprit d'équipe, de confiance, de dynamisme qui règne entre les chefs d'établissement et la Direction Diocésaine
- le travail en réseau de collèges et de deux lycées professionnels
- une équipe d'enseignants motivés
- l'accompagnement par un chercheur compétent (JP CABASSOL CEPEC)
- l'aval de Monsieur l'Inspecteur d'Académie de l'Aube qui nous a autorisés à nous lancer dans ce projet.

Mais nous ne devons pas occulter la dérive possible d'une concentration trop importante de jeunes en difficulté dans un même collège ; c'est pourquoi chaque chef d'établissement doit avoir comme priorité aussi d'accueillir et d'accompagner chaque jeune, tel qu'il est, pour lui permettre d'atteindre son niveau d'excellence...

2. organisation technique du dispositif



3.1. Commission technique

La commission technique composée du Directeur Diocésain, président, du psychologue scolaire, du chef d'établissement du collège Saint Pierre et des professeurs principaux des deux classes.

Elle se réunit chaque fois que nécessaire pour décider des entrées et des sorties des jeunes dans le dispositif DIAPASON .

L'entrée est acceptée par la commission technique après étude du dossier constitué par le collège d'origine, des tests commentés par le psychologue scolaire, de la lettre de motivation de la famille et du jeune. Elle est aussi conditionnée par la nomination dans le collège d'origine d'un professeur référent qui assurera le lien entre le collège et le dispositif, accompagnera le jeune durant tout son séjour dans le dispositif et favorisera sa réinsertion lors du retour.

La sortie est décidée à l'issue de la validation des étapes qui vient conforter les progrès dans les 3 domaines des savoirs. Il est aussi vérifié que le projet d'orientation du jeune est en cours de réflexion.

Cette commission sert de régulateur et de contrôle institutionnel du dispositif DIAPASON. Toutes ses composantes sont nécessaires.

3.2. Politique diocésaine

L'objectif institutionnel de ce dispositif DIAPASON se situe à plusieurs niveaux :

Au niveau des adolescents

Répondre aux besoins de chacun, en redonnant le goût de l'étude par un regard positif et constructif sur soi-même, en favorisant la réflexion et la préparation d'un projet d'orientation, et ainsi éviter le plus possible les sorties du système scolaire sans diplôme.

Au niveau des enseignants

Susciter le questionnement sur la pédagogie actuelle des collèges qui demeure traditionnelle malgré les nouvelles pratiques, et induire des besoins et des demandes de formation pour innover.

Au niveau des établissements

Renouveler en profondeur les pratiques pédagogiques en respectant le rythme des équipes, développer l'analyse de ces pratiques pour permettre une réadaptation constante des enseignants au public scolaire en permanente et rapide évolution.

Au collège Saint Pierre

Encourager la poursuite du travail, valoriser les avancées et proposer à quelques enseignants du dispositif DIAPASON une formation de formateur pour devenir personnes ressources des collèges de l'Aube.

Cette expérience, qui bouscule et déstabilise n'a pu être menée à bien jusqu'à présent que grâce à

- la conviction de tous les chefs d'établissement de la nécessité pour l'Enseignement Catholique de l'Aube de répondre le mieux possible aux besoins de chaque jeune
- l'esprit d'équipe, de confiance, de dynamisme qui règne entre les chefs d'établissement et la Direction Diocésaine
- la volonté de chefs d'établissement successifs (E.ZÔNE et F.GARCIA) de prendre le risque de porter un tel projet dans le collège qu'ils dirigent.
- le travail en réseau de collèges et de deux lycées professionnels
- une équipe d'enseignants motivés
- l'accompagnement par un chercheur (JP CABASSOL CEPEC)
- l'aval de Monsieur l'Inspecteur d'Académie de l'Aube qui nous a autorisés à nous lancer dans ce projet.

Mais nous ne devons pas occulter la dérive possible d'une concentration trop importante de jeunes en difficulté dans un même collège ; c'est pourquoi chaque chef d'établissement doit avoir comme priorité aussi d'accueillir et d'accompagner chaque jeune, tel qu'il est, pour lui permettre d'atteindre son niveau d'excellence...

3.statistiques



Etude statistique des élèves ayant fréquenté
DIAPASON de 2001 à 2009

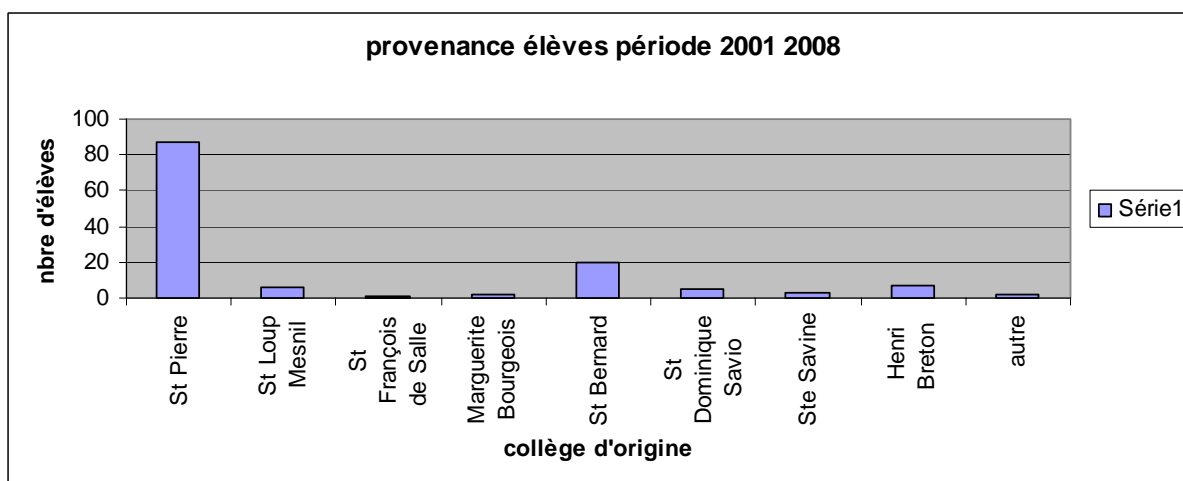
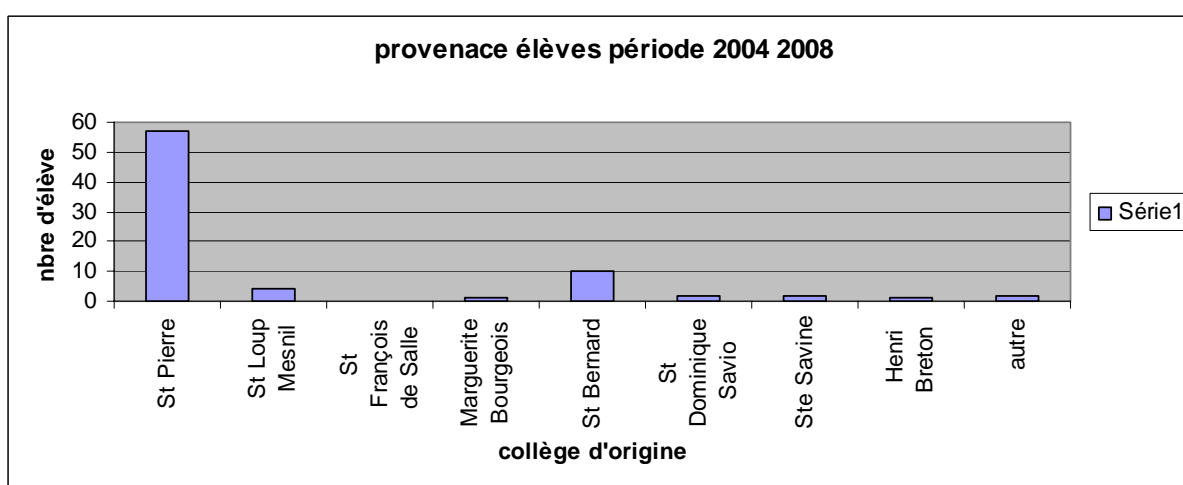
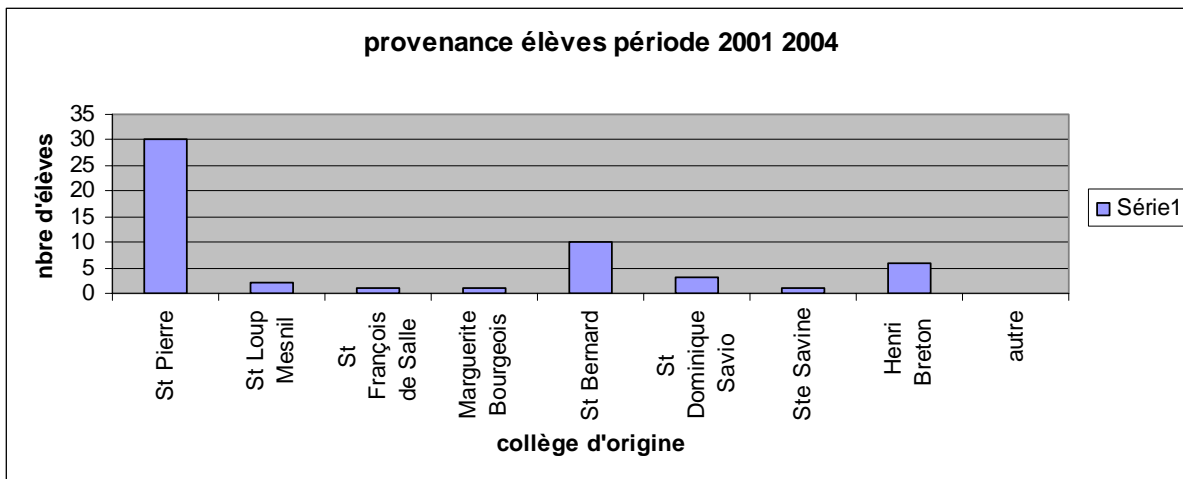
Tableau récapitulatif

Nom Prénom	année	Etablissement d'origine	sortie
Adamczuck T	2001/2002	H Breton	Vendeuvre
Chollet C		St Pierre	Clipa
Coquet M		St Pierre	Clipa
Delaire C		St Pierre	St Pierre
Lafille J		Mesnil	St pouange
Ollier JF		H Breton	Vendeuvre
Pelte V		St Pierre	St Pierre
Plaisance L		St Dominique	Clipa
Ben Moussa N	2002/2003	St Bernard	St Pierre
Berthelin M		H Breton	H Breton
Brun N		St Bernard	St Pierre
Creux J		St Pierre	Clipa
Krust M		St Pierre	Clipa
Leblond A		H Breton	H Breton
Mebarek H		St Pierre	Clipa
Picard A		St Bernard	St Pierre
Schuft J		St Bernard	Clipa
Sonet B		St Pierre	St Pierre
Carre GA	2003/2004	St Bernard	St Bernard
Vigniez M		St Bernard	St Bernard
Brungard M		St Pierre	St Maure
Chalons G		St Pierre	St Pierre
Cunin J		Ste Savine	Clipa
Labaune P		H Breton	Vendeuvre
Rabouin A		Mesnil	Déménagement
Wazzi A		St Pierre	St Pierre
Colle N	2002/2003	St Pierre	3 T
Mangas S		St Pierre	3 T
Bachelery K		St Bernard	3 T
Gaillard G		St Dominique	3 T
Masy M		St Bernard	3 T
Carreau J		St Pierre	3 T
Philippe R		St Pierre	3 T
Fournier A		St Pierre	3 T
Roulleau Feuge P		St Pierre	3 T
Paganessi S		Saint François	3 T
Rousselot F		St Bernard	St Pierre
Gaillard J		Mesnil	St Pierre
Ciblac K		St Pierre	St Pierre
Batiste R		St Pierre	St Pierre
Gahgah S		Marguerite B	Marguerite B
Brindani L	2003/2004	St Bernard	St Pierre
Bertauche F		St Pierre	St Pierre
De Jesus K		St Pierre	St Pierre
Marraffino C		St Pierre	St Pierre
Da Costa J		St Pierre	3 T
Linat A		St Pierre	3 T
Denizet M		St Pierre	Ste Maure
Bougeneaux D		St Pierre	Ste Maure
Chaudron T		St Pierre	Clipa
Konate D		St Pierre	Clipa
Givais		St Pierre	3 T
Thorey K		H Breton	H Breton
Martin L		St Dominique	St Dominique
Pous K		St Pierre	Vie active

Nom Prénom	année	Etablissement d'origine	Sortie
Halifa O	2004/2005	St Bernard	St Bernard
Lanier M		St Pierre	Clipa
Philippe J		St Pierre	Ste Maure
Protat M		St Pierre	Déménagement
Bernasconi C		St Dominique	3 DP6
Coquelet Q		St Bernard	St Pierre
Cornez JR		St Pierre	Clipa
Da Mota S		St Bernard	St Bernard
Férard J		St Pierre	3 DP6
Haclin B		St Bernard	St Pierre
Legbaa R		St Pierre	3 DP6
Lemaire F		Ste Savine	3 DP6
Martin J		Ste Savine	3 DP6
Paulet E		St Pierre	3T (Arcis)

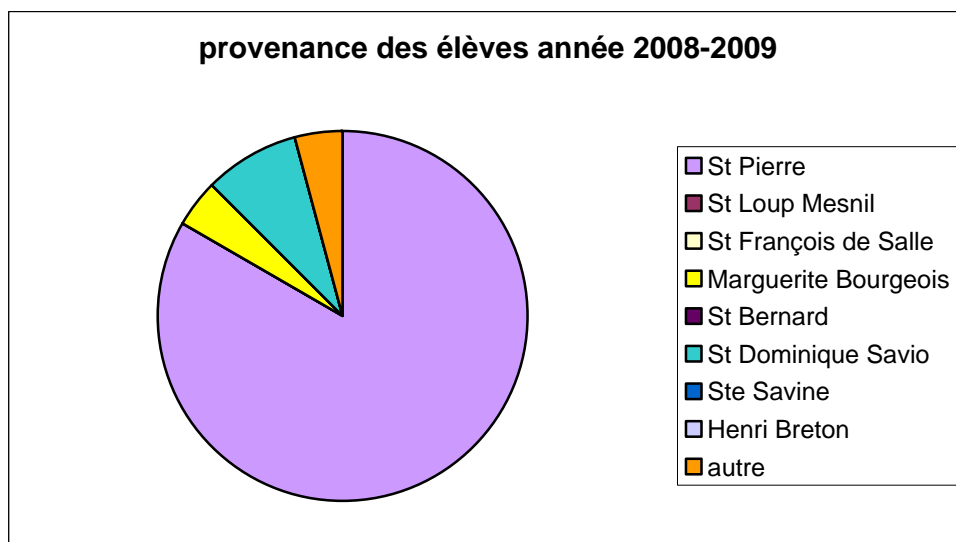
Santenac J		Mesnil	Apprentissage
Marceaux M		St Dominique	3 DP6 (Jeanne Mance)
Da Cuna C	2005/2006	St Pierre	Clipa
Dubechot J		St Pierre	Ste Maure
Marcinnowski N		St Pierre	Ste Maure
Montenot O		St Pierre	Clipa
Perman S		St Pierre	Déménagement
Sauret S		St Pierre	St Pierre
Truffe T		St Pierre	St Pierre
Kedim S		Marguerite Bourgeois	Déménagement
Moret R		St Pierre	Ste Maure
Alliot A		St Bernard	St Pierre
Bost K		St Bernard	3 DP6
Coquet Y		Mesnil SL	Public
Debeaupuit JC		St Pierre	St Pierre
Dorier G		St Pierre	Ste Maure
El Majidi S		St Pierre	3 DP6
Gagneur A		St Pierre	St Pierre
Leclerc V		Mesnil	3 DP6
Maillot B		St Pierre	St Pierre
N Dayen J		St Bernard	St Pierre
N Guyen C		St Pierre	St Pierre
Odiot F		St Pierre	St Pierre
Picard A		St Pierre	3 DP6
Remy A		St Pierre	3 DP6
Rousseau M		St Pierre	3 DP6
Simonnot J		?	?
Bonini B	2006/2007	St Pierre	St Pierre
Bosnjakovic D		St Bernard	St Pierre
Bradier T		St Pierre	St Pierre
Gabr Y		St Pierre	St Pierre
Philippe N		Guyane	Guyane
Sherer M		St Pierre	St Pierre
Sternon K		St Pierre	Clipa
Toussaint D		St Pierre	Clipa
Alima Y		St Pierre	St Pierre
Bengrid Q		St Pierre	St Pierre
Brodier A		St Pierre	3 DP6
Delouette D		St Pierre	3 DP6
Engerand A		Henri Breton	3 DP6
Konate M		St Pierre	Public
Mouzon G		St Pierre	3 DP6
Pitiot J		St Pierre	3 DP6
Richard A		St Pierre	St Pierre
Trapanotto S		St Pierre	Public
Vallarcher P		St Pierre	Ste Maure
Couturier D	2007/2008	St Pierre	Clipa
Goulet A		St Pierre	Clipa
Jung J		St Bernard	St Bernard
Mollet M		St Bernard	St Bernard
Pelotte N		St Pierre	Clipa
Biron R		St Pierre	3 DP6
Bodier V		St Pierre	3 DP6
Coudray L		St Pierre	Cordelier
Crescence Y		St Pierre	3 DP6
Dos Santos J		St Pierre	St Pierre
Farin G		Mesnil	Mesnil
Guardo L		St Pierre	Jeanne Mance
Herluison J		St Pierre	St Pierre
Lorne T		St Pierre	St Pouange
Marchand G		St Pierre	3 DP6
Milard J		St Pierre	3 DP6
Trognon A		St Pierre	St Pierre
Wuertz M		St Pierre	Apprentissage

Plompen P		St Pierre	St Pierre
Bailly I		St Pierre	
Balima I		St Pierre	
Charlot T		St Pierre	
Demougeot M H		St Pierre	
Lorette N		St Pierre	
Bernaodat G	2008/2009	St Dominique	
Collery E		St Pierre	
Elias M		St Pierre	
Garaude B		St Pierre	
Goke-lessoua L		St Pierre	
Meyer M		St Pierre	
Millet S		Marguerite B	
Pequignet D		St Pierre	
Sanchez C		St Pierre	
Seiler L		St Pierre	
Stocco M		St Dominique	
Timera F		St Pierre	
Carles S		Jacobin	
Delville O		St Pierre	
Herolt B		St Pierre	
Krireche A		St Pierre	
Mahut D		St Pierre	
Thieblemont M		St Pierre	
Yapelego G		St Pierre	

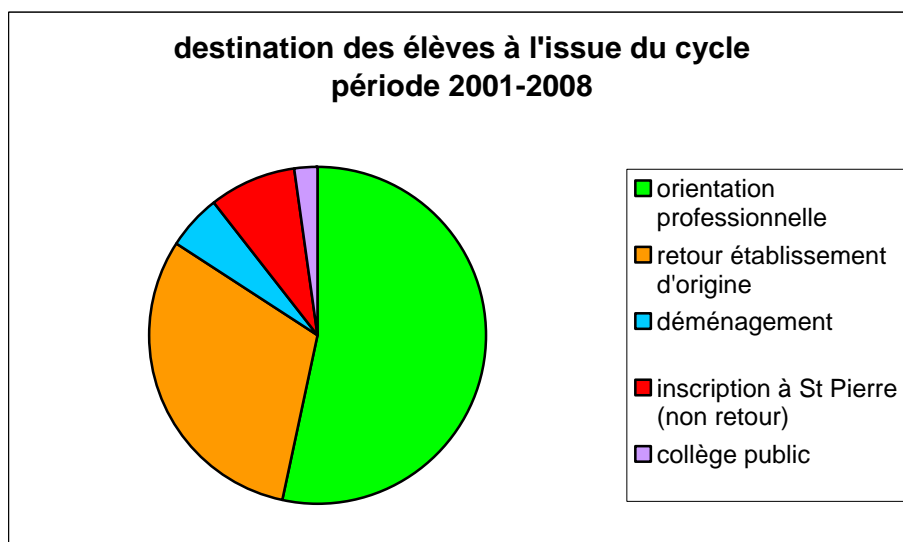


Commentaires :

En comparant les deux périodes, nous constatons une augmentation des élèves provenant de St Pierre, et une diminution des élèves provenant des autres établissements du réseau. D'ailleurs, certains de ces établissements n'envoient plus aucun élève.



Le risque pourrait être que Diapason ne recrute qu'à St Pierre. De part ailleurs, pour l'année 2008 - 2009 (voir diagramme ci-dessus), sur 24 élèves présents dans le cycle, seulement 4 proviennent des établissements du réseau. De plus, seulement 2 établissements autres que St Pierre ont envoyé des élèves...



Commentaires :

Le diagramme ci-dessus permet de nous rendre compte que plus de la moitié des élèves ont pu construire un projet professionnel. Une grande partie réintègre l'établissement d'origine.

4.introduction à la problématique



Ce propos est une tentative d'analyse d'expériences réalisées dans ce dispositif, dans un premier temps nous cernerons quelle est la problématique de ces jeunes adolescents, dans un second temps quelques éléments de réponses sur des pratiques pédagogiques novatrices.

Le public élèves accueilli dans cet espace intermédiaire se définit ainsi : des adolescents en rupture avec un système d'éducation normatif qui de fait réactivent un certain nombre de pathologie, de souffrance qui produit de l'échec, échec scolaire, échec personnel.

Dans un second temps, nous examinerons les pratiques expérimentales dans le dispositif DIAPASON « Dispositif Intermédiaire d'Adaptation Pédagogique et d'Accompagnement Scolaire pour une Orientation Nouvelle ».

Le mal être, le mal vivre de certains jeunes scolarisés dans ce dispositif s'inscrit dans une histoire. Pour comprendre ce mal être (ce qui ne veut pas dire l'accepter), il ne faut pas l'envisager uniquement comme venant d'un sujet pertinent mais bien l'envisager comme une difficulté d'être adolescent aujourd'hui dans notre société.

Quelquefois le mal être qui surgit à l'école n'est qu'un prolongement de conflits venus d'une longue histoire de vie, venus d'ailleurs (la famille, les fréquentations, le quotidien...). L'école seule n'est pas en cause ; elle n'est que le théâtre envahi qui doit le protéger, qui doit se protéger.

Là où l'élève est en échec, là où les adolescents scolarisés subissent la non validation, ce sont les pratiques et l'organisation pédagogique et les pratiques d'enseignement qu'il faut interroger.

Se donner des repères pour se construire.

L'adolescence est un seuil de la vie marquée par la fragilité. Les psychologues en ont décrit les caractéristiques et les besoins.

Le besoin de validation est satisfait pour l'expérience faite personnellement de compte pour quelqu'un, d'être reconnu comme une personne singulière, de valoir quelque chose, pour ce qu'on est, ce qui détermine l'estime de soi.

La pratique et l'expérience de l'alliance sont également indispensables. Elles permettent de vivre une relation positive et constructive à l'autre, pour un adulte, d'envisager la relation humaine comme un enrichissement et une confiance partagée ; expérience de la responsabilité, de l'amitié, de la camaraderie, de la solidarité, de la coopération.

Ce sont ces deux expériences qui fondent une certaine confiance dans l'avenir pour soi et pour les autres, la capacité à se protéger dans le temps, se mettre en projet.

Apprendre à vivre avec son mal être par l'action éducative s'est déjà rentré dans un processus de reconstruction de refondation, de soulagement.

- Des principes pédagogiques : pour les élèves en menace d'échec scolaire et donc d'aliénation. Cette stratégie mérite attention ainsi que la pratique de l'accompagnement : il s'agit pour l'essentiel de restaurer l'image que le jeune a de lui-même, l'estime de soi, la confiance en soi, de lui faire prendre conscience de son potentiel et de ses progrès. L'évaluation n'est plus comparaison aux autres mais bilan d'étape pour un nouveau contrat.
- L'idée de coopération : depuis Célestin FREINET, on sait que les pratiques pédagogiques coopératives sont porteuses. L'émulation nécessaire aux élèves (notion de défi) ne doit pas se transformer en rivalité mimétique. Les élèves s'ils sont mis en concurrence de manière excessive vont être des compétiteurs. A ce jeu là ; beaucoup se décourageront et apprendront la résignation ou l'individualisme. Les pédagogies institutionnelles ont en leur temps proposé des alternatives parfois radicales.
- Dans la prise en charge des classes, l'équipe d'enseignants mais aussi les adultes référents doivent sur ces points mettre en œuvre une co-responsabilité, analyser régulièrement la vie de classe, la vie de l'élève dans la classe pour lui offrir un espace de régulation et de réflexion sur les règles de vie. C'est le sens même des rencontres instituées par l'adulte référent qui accompagne le jeune dans la construction de son projet de vie. Cette structure comme d'autres – délégués de classe – permet à la fois l'explication et l'appropriation des règles de vie visant au bien commun et au confort des uns et des autres. Expérimentées au quotidien, elles créent des expériences structurantes de l'entraide et de la citoyenneté. La règle n'est plus la responsabilité exclusive de l'adulte et encore moins l'expression de ses exigences individuelles. Elle est ce qu'elle devrait être toujours : une médiation. Enfin si l'on veut venir à bout de certaines tensions et de certaines violences, il faudrait aussi réexaminer les conditions matérielles et environnementales dans lesquelles on accueille les élèves. Il y aurait beaucoup à dire et à faire sur l'architecture, la disposition des classes, les interclasses, la cour de récréation, les transports scolaires, la qualité quotidienne de la vie scolaire et ce n'est pas qu'une question de moyen financier.
- La mise en œuvre de pratiques didactico-pédagogiques novatrice décrite dans l'expérience du Diapason ou au travers de ces quelques pages nous indiquent que les dispositifs mis en place d'accompagnement d'élèves, dispositif pensé, régulé, distancié, peuvent permettre

aux jeunes de construire ou de reconstruire un nouveau projet, un nouveau départ dans la vie et de fait que l'impossible n'est jamais certain.

En guise de perspective comme nous l'indique P. MEIRIEU dans « Apprendre... oui mais comment ... ? »

« A l'Ecole, l'innovation est souvent objet de vifs débats, avec ses partisans et ses adversaires. Et pourtant, il semble nécessaire de penser l'innovation davantage sous le signe de l'ambivalence : une ambivalence assumée et même revendiquée. En effet, pour être lucide, il est nécessaire d'envisager l'innovation pour son intérêt considérable, en ce qu'elle est porteuse d'un changement positif et d'une occasion de progrès ; il est tout aussi utile de faire preuve à son égard de méfiance et de repérer les dangers dont elle nous menace.

[...] Enfin, une action censée est une action « mise en récit ». Dans la mesure où l'action éducative est un travail sur la contradiction, il y a toujours le danger de basculer dans l'oscillation ou dans le traitement séparé des deux termes de la contradiction. C'est pourquoi il faut se donner les moyens de retrouver une unité et une cohérence. Et la cohérence éducative ne se construit que si l'éducateur est capable de se « raconter son travail », c'est-à-dire de retrouver sa propre cohérence, de relire son activité en permanence, de penser les « réglages » et les modèles qu'il utilise, de repérer les dérives auxquelles il doit échapper, etc. Cette relecture – individuelle par l'écriture ou collective à travers des groupes d'analyse des pratiques – est, à mes yeux, un formidable outil de formation. C'est elle qui permet de passer du statut de novice au statut d'expert, de stabiliser des « routines » qui permettent d'être attentive aux événements importants qui surviennent, de réfléchir sur la manière d'agir vraiment en tant qu'éducateur et enseignant tout à la fois, c'est-à-dire en tant que personne capable de faire émerger un sujet dans une situation d'apprentissage. C'est elle qui permet à l'innovateur d'être d'abord un éducateur. »

Jean-Pierre CABASSOL

Formateur / Chercheur

CEPEC INTERNATIONAL (Lyon)

5. modes de fonctionnement du dispositif



L'expérience mise en place, vécue depuis plusieurs années et décrite dans ces quelques pages est le résultat d'une démarche d'équipe qui au travers d'une recherche-action s'est construite au jour le jour. Cet écrit nous a permis de mettre ce travail à distance et donc de fait d'en saisir les évolutions mais aussi les limites.

Les structures des établissements

Même si des structures telles que des classes d'aide et de soutien ou classes à projets spécifiques existent, celles-ci semblent ne pas toujours répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Effectivement les lieux et les moments de régulation et d'accompagnement personnalisés font défaut, alors qu'ils sont indispensables parce qu'ils répondent à une réalité, à un besoin.

Les pratiques d'enseignement

L'enseignement traditionnel ne répond pas toujours aux besoins de tous les élèves. Le nombre important de jeunes par classe ne permet pas de prendre en compte les diversités de chacun. Le découpage des matières génère un enseignant par champ didactique. Par conséquent il rend difficile une harmonisation des pratiques disciplinaires et interdisciplinaires ainsi qu'un suivi personnalisé. Ces élèves dans ce contexte manquent de repères et ne peuvent pas bénéficier d'une flexibilité d'enseignement propice à la transversalité des compétences. Dans cet environnement l'élève en difficulté ne donne pas toujours un sens à ses apprentissages. Enfin, la nécessité de suivre le rythme de la classe accentue les écarts.

Comment répondre aux besoins de ces élèves et adapter nos pratiques d'enseignement afin que ces jeunes retrouvent leur place dans le milieu scolaire et sociétal ?

Travailler en même temps l'articulation entre socialisation et apprentissage devrait permettre à certains jeunes d'intégrer de nouveaux savoirs, savoir- être et savoir-faire.

Hypothèse

L'hypothèse avancée serait la création d'un espace intermédiaire, d'un espace autre que la norme scolaire qui réconcilierait le jeune avec lui-même, avec sa scolarité et avec la cité. Pour ce faire, nous rechercherons au travers de trois axes d'action, l'axe pédagogique, l'axe sociologique, l'axe organisationnel.

L'axe pédagogique

- une approche inter et transdisciplinaire de la formation
- une équipe pédagogique réduite
- un regroupement de matières par pôles dans la mesure du possible
- des étapes à franchir pour les élèves afin de réintégrer leur établissement d'origine.
- des pratiques d'enseignement actives où l'élève est acteur et auteur de ses apprentissages .
- des concertations des équipes éducatives afin de coordonner les actions de remédiation, de préparer et d'expérimenter de nouveaux outils et démarches d'apprentissage.

L'axe social

- un espace vital pour les élèves tel que le conseil d'élèves
- une évaluation des pratiques sociales
- des règles de vie de classe
- un projet par élève
- des actions de réparation par rapport à des sanctions
- une journée d'intégration pour tous

L'axe organisationnel

- un effectif d'élèves maximum de 18
- une évaluation des progrès pour mesurer le degré d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Une mise en place de professeurs référents et tuteurs
- une stratégie de collaboration des parents
- un suivi avec les établissements d'origine
- des outils d'aide à l'organisation personnelle
- une liaison régulière avec les parents via le cahier de bord

6.évolutions



7.1- Modification des étapes

Les étapes à franchir, au nombre de 3, étaient à l'origine les mêmes pour tous les jeunes, la règle étant qu'on ne proposait à la commission de faire sortir le jeune du dispositif que si ce dernier avait validé les 3 étapes.

Progressivement, l'équipe a personnalisé les étapes en fonction des besoins de chacun

Etape 1	
SAVOIR	> Nommer les règles de vie
	> Restituer une information
SAVOIR FAIRE	> Préparer son cartable pour être en possession de son matériel
	> Appliquer une règle en travail accompagné
SAVOIR ETRE	> Etre présent
	> Demander la parole en levant la main
	> Avoir une tenue correcte (respect de soi)

L'élève a validé l'étape 1 le

7.2- Personnalisation du projet d'orientation

Faisant suite à différents états des lieux, il a été constaté que pour répondre aux besoins de chacun, il était nécessaire de favoriser la réflexion et la préparation d'un projet d'orientation personnel et/ou professionnel. (loi d'orientation de 89 réactivée par la loi d'orientation de 2005.)

Ce processus de mûrissement se subdivise en trois phases pour tous les élèves. Il va de soi que pour chacun d'entre eux, en fonction de ses attentes, de ses besoins, et de son rythme d'apprentissage, cela devient un travail plus individualisé et personnalisé.

- Phase 1 : diagnostic.

La prise en charge efficace d'un élève aux besoins spécifiques nécessite un diagnostic pédagogique suffisamment fin. C'est pourquoi il est indispensable de recueillir, en plus des

informations psychologiques, des renseignements pédagogiques et méthodologiques sur l'élève pressenti pour intégrer le dispositif.

Une fiche a alors été remaniée afin de faire apparaître les points forts et points faibles dans les domaines des savoir, savoir-faire pour toutes les matières. Il revient au professeur principal de compléter les renseignements d'ordre comportemental (savoir-être).

Précisons que cette fiche est remplie par les enseignants et le chef d'établissement du collège d'origine puis étudiée lors de la commission technique.

Le diagnostic est élaboré à partir des documents suivants :

- une fiche qui fait apparaître les points forts et points faibles dans les domaines des savoir, savoir-faire pour toutes les matières. Il revient au professeur principal de compléter les renseignements d'ordre comportemental (savoir-être).
Précisons que cette fiche est remplie par les enseignants et le chef d'établissement du collège d'origine puis étudiée lors de la commission technique (annexe).
- un dossier de proposition d'entrée dans le dispositif : il permet d'avoir un état des lieux des savoirs, des savoir-faire et savoir-être de l'élève. Ce dossier est rempli par l'équipe pédagogique de l'établissement d'origine. Il nous a semblé essentiel que l'élève soit représenté lors de la commission technique par un adulte dans l'optique d'appréhender rapidement ses besoins et ses points forts.
- Un rapport psychologique qui permet d'évaluer les différents troubles.
- Un bilan d'observation qui repose sur un regard de l'équipe pédagogique afin de confirmer les diagnostics précédents et de les affiner.
- Phase 2 : Mise en place d'un projet personnalisé

En terme d'objectifs généraux, on peut définir la progression suivante :

- 1) Apprendre à se connaître.

La socialisation abordée lors des heures de vie de classe a pour but de faire intégrer à l'élève des règles telles qu' apprendre à vivre ensemble dans des relations de respect mutuel. Parce que la classe est un lieu de sociabilité, où le contact avec les autres, le besoin des autres, les relations entre les camarades et les professeurs-élèves favorisent la croissance de chacun, on pourra peu à peu amener le jeune à se connaître à travers des tests. A la fin de cette étape, on établit un listing des goûts et des aptitudes de chacun pour bâtir un projet réaliste. (voir fiche vie de classe 2).

2) Découvrir des filières et des métiers.

Le choix s'affine à l'issue des tests réalisés en heure de vie classe. Il se poursuit par une recherche via Internet ou fascicules « onisep » voire encore par des visites, des manifestations (carrefour des métiers) ou des interventions de professionnels au sein de l'établissement. Ponctuellement , le professeur tuteur rencontre l'élève pour des mises au point. L'élève est alors capable de situer l'avancement de son projet en complétant au fur et à mesure son cahier de bord dans une optique de mûrissement.

3) Pour les 5^{ème}, retourner en classe normée

Ce retour peut s'effectuer dans l'établissement d'origine ou dans un nouvel établissement en fonction du projet d'orientation. Les élèves plus lents ont la possibilité de poursuivre en 4^{ème} DIAPASON.

4) Pour les 4^{ème}, se déterminer dans un choix professionnel.

Le choix étant fixé, les recherches se poursuivent et débouchent sur la rédaction d'un rapport qui devra être présenté oralement. On veille à ce que le stage soit dans la mesure du possible en adéquation avec le projet d'orientation professionnel de l'élève. A l'issue du franchissement de l'étape 3, l'élève intègre une classe de troisième normée. Si le mûrissement du projet professionnel est abouti, l'élève sera accompagné jusqu'à l'inscription dans un lycée professionnel.

- Phase 3 : Evaluation du projet d'orientation professionnel :

- compétences horizontales : l'interdisciplinarité est l'un des objectifs DIAPASON. Plusieurs enseignants participent dans leurs matières à l'élaboration du projet d'orientation professionnel.
 - i. Compétences écrites
 1. Présentation, mise en page
 2. Clarté de l'énoncé
 3. Champ lexical précis
 4. Orthographe lexicale et grammaticale correcte
 - ii. Compétences orales
 1. Clarté de l'élocution
 2. Présentation structurée
 3. Capacité de susciter l'attention

L'évaluation est complétée par des compétences didactiques. Par exemple en français : maîtrise de la conjugaison, expansion lexicale, enrichissement de la phrase... En histoire/géo : situation dans l'espace, historique d'une entreprise... En maths : étude de stats... En info : maîtrise de l'outil informatique (B.2i.).

- Compétences verticales : l'évolution des compétences verticales tiendra compte des progrès de l'élève et de l'approfondissement des notions. Voir annexe 4 : « tableau de compétences ».

Les effets de cette personnalisation du projet professionnel sont perceptibles dans le domaine de la concentration, de l'organisation, de la communication et de la restructuration.

7.3- Exemples de micro- projets

- La journée d'intégration

Objectifs :

- Développer un esprit de groupe afin que chaque élève trouve sa place.
- Favoriser la relation adultes/jeunes
- Choisir l'adulte tuteur.

Organisation :

Sortie dès la première quinzaine de Septembre.(Géraudot, Chappes, Guédelon...)
Activités sportives (VTT, kayak, canoë et tir à l'arc) ou culturelles.
Participation à la vie collective.

- La soirée DIAPASON

C'est une soirée entièrement organisée par les élèves de 5^{ème} et 4^{ème} DIAPASON

Finalité de la soirée:

Intégrer les parents à la vie du dispositif.

Impliquer davantage les élèves dans leur scolarité afin de les valoriser.

Réunir les différents acteurs de l'éducation des jeunes : les parents, les enseignants / tuteurs et les référents.

Organisation :

Réalisation d'un diaporama présentant la journée d'intégration, les élèves et les enseignants.

Présentation animée et originale du dispositif.

Exposition de travaux.

Lecture de poésies.

Danses réalisées en EPS.

Chant choral

Réalisation d'un buffet.

Accueil des familles et service.

- Le projet bonobo

Thème :

Développement durable

Protection des bonobos, espèce en voie de disparition, en partenariat avec l'association Paniscus.

Objectifs :

Sensibiliser à l'environnement et à la protection des animaux .

Valoriser les actions et les engagements

Responsabiliser par des prises de position personnelles

Savoir travailler en groupe.

Organisation :

Sur deux trimestres, les élèves forment des groupes dans chaque classe et travaillent un thème par groupe.

Étapes :

Intervention d'un membre de l'association Paniscus pour présenter le projet.

Recherches d'informations sur internet et sur documents papier.

Réalisations : panneaux, maquette d'un bonobo grandeur nature, décors, marionnettes.

Écriture : commentaires et dialogues

Travail de l'expression orale.

Présentation à des élèves de primaire.

7. effets du dispositif



- Dans le collège Saint Pierre :

Forts de leur expérience dans DIAPASON, des professeurs enseignant également en classe normée ont appliqué certaines pratiques à des élèves en difficulté. Une attention particulière est portée aux jeunes présentant des troubles de l'apprentissage (dyslexie, dyscalculie...). Leur connaissance de ces dysfonctionnements facilite le diagnostic et par là même, le repérage des troubles associés : manque d'attention, hyperactivité, troubles de l'empan visio - temporel, décodage... Il s'ensuit une mise en place d'outils de remédiation .

Les conseils de classe sont également des lieux de communication, d'échanges et de transmission au cours desquels les bilans sont accompagnés de propositions de l'équipe éducative, afin d'améliorer l'aide à apporter à chacun. Ne serait-ce pas là une nouvelle définition de la réussite ?

- Dans les établissements d'origine :

A l'origine 6 établissements adhéraient au dispositif DIAPASON. A ce jour, 5 collèges maintiennent leur coopération.

- **Henri Breton** présente deux classes par niveau avec environ 16 élèves par classe. Le collège se situe en centre ville de Bar Sur Seine.
- **Saint Pierre** est situé dans le bouchon de champagne et accueille un public plutôt urbain. L'effectif de l'établissement se stabilise aux alentours de 330 élèves répartis en 14 classes dont la 5^e et 4^e DIAPASON.
- **Marguerite Bourgeoys** est situé en centre ville à Troyes et compte 170 élèves soit 7 classes. L'équipe pédagogique est constituée de 15 enseignants dont 7 exercent à temps plein.
- **Saint Loup** est un petit collège en milieu rural à 27 kilomètres de Troyes. Cet établissement accueille environ 95 élèves et fonctionne avec 10 professeurs. L'école Saint Loup qui se

trouve dans le même bâtiment nourrit en grande partie l'effectif du collège tandis que d'autres élèves viennent de l'Yonne.

- **Saint Bernard** est localisé en centre ville de Troyes et appartient à un groupement scolaire qui accueille des élèves de l'école primaire au lycée. Le collège comprend 438 élèves et 4 classes par niveau pour environ 60 enseignants.
- **Saint Dominique Savio** est un groupement scolaire primaire collège qui accueille environ 200 élèves. Il est situé au centre ville de Troyes.

Chaque établissement est en lien avec le dispositif DIAPASON via un ou deux professeurs référents volontaires. L'implication de ces acteurs s'avère indispensable à l'efficacité du dispositif. La fonction de ces professeurs référents s'articule sur trois niveaux : au niveau de leurs collègues, au niveau des conseils de classes et au niveau des élèves.

Au niveau des collègues, le référent :

- fait le lien entre DIAPASON et l'établissement
- informe les collègues de l'évolution de l'élève afin de préparer l'éventuel retour.
- partage les renseignements acquis lors des journées pédagogiques (les grilles d'évaluation, les étapes personnalisées, les changements du dispositif...)
- met en place la fiche de suivi lors de la réintégration d'un élève
- motive les autres professeurs à être référent

Au niveau des conseils de classe, le référent:

- cible les élèves en échec qui semblent correspondent au profil du dispositif.

Au niveau des élèves, le référent :

- suit l'évolution du projet personnel, via, en l'occurrence, le passage d'étape et encourage.
- Rencontre les élèves à raison d'une fois au collège Saint Pierre et deux fois dans l'établissement d'origine.
- Assiste, si possible aux soirées organisées par DIAPASON.

Les effets de DIAPASON sont observés au sein des établissements d'origine notamment concernant :

- les modifications des méthodes pédagogiques
- l'utilisation des grilles d'évaluation par certains collègues

- l'utilisation et l'adaptation des innovations de DIAPASON dans l'évaluation de la vie scolaire telle que la mise en place de contrats d'attitude et de comportement et d'un système de tutorat.
- Le changement de regard des collègues et des élèves de la représentation du cycle
- Un meilleur diagnostic des élèves en difficulté

Cependant, des aspects restent à améliorer, en l'occurrence :

- La communication entre tuteurs et référants
- La réintégration dans l'établissement d'origine

8.itinéraire d'une équipe



Depuis huit ans, l'équipe est formée d'un noyau stable de quelques enseignants. Chaque année, des professeurs entrent ou sortent du dispositif.

A l'origine, les enseignants avaient véritablement choisi de vivre l'expérience DIAPASON. Ensuite, d'autres ont intégré le cycle, parfois, pour un complément horaire.

On note donc, que les motivations des acteurs du dispositif ne correspondent plus toujours aux modalités initiales de fonctionnement.

Cependant, quelles que soient les raisons de la présence de chacun dans le dispositif, il en ressort incontestablement que l'équipe est animée par une conscience collective.

Cette pensée collective autorise à prendre du temps pour construire et expérimenter ensemble.

Le temps de travail personnel, les rencontres lors des concertations et la mise en place d'une stratégie de formation a permis une analyse de la pratique professionnelle de chacun, conditions nécessaires pour continuer à innover.

Le parcours professionnel réalisé par chaque membre de l'équipe se situe dans une dynamique d'évolution, d'interrogations et de stabilisation.

Témoignages d'enseignants :

« J'enseigne l'EPS dans les classes de 5° et 4° DIAPASON depuis la rentrée 2008. C'est mon premier poste pourvu à la suite de mes études. Mes premières appréhensions en acceptant ce poste se sont rapidement dissipées. En effet, travailler avec ces élèves est très enrichissant aussi bien sur le plan personnel que professionnel. Ces jeunes sont sans concession et m'obligent à me remettre en question régulièrement sur la façon de leur transmettre les contenus de la séance. Ils m'ont aussi permis d'avoir une autre vision de l'évaluation, des attentes, ainsi que de la relation enseignant-élève tant dans ce dispositif que dans les classes normées. De plus, l'organisation du dispositif (classe de 12 élèves, tuteur,...) me permet d'être plus proche d'eux, d'être plus à leur écoute et donc de mieux les connaître. Ce qui m'autorise alors à personnaliser davantage mon enseignement. Je suis donc ravie et fière d'enseigner dans ce dispositif et espère pouvoir y rester. »

« Depuis septembre 1974, je suis enseignante au Collège St Pierre. En 2000, sous l'impulsion de la directrice diocésaine et du chef d'établissement de l'époque, le projet DIAPASON se met en place. Sollicitée pour faire partie de l'équipe, j'émet des réticences au départ. Le projet est certes innovant et répond indiscutablement à la nécessité d'accueil d'élèves en difficulté de plus en plus nombreux dans nos classes. Mais serais-je suffisamment compétente pour faire face à un public qu'on me présente comme « difficile » pendant 10h par semaine, et surtout que pourrais-je leur apporter ? On me parle de dyslexie, de dysphasie et autres troubles qui ne semblent pas révéler de mon domaine.

Que faire ? Choisir de poursuivre dans une relative tranquillité les dernières années de ma carrière, ou trouver une réelle motivation dans cette sorte de défi où je vais devoir reconsidérer mes méthodes, changer mon regard sur les élèves, reprendre une formation et réapprendre à réellement travailler en groupe.

J'ai choisi. Sans tomber dans le lieu-commun du « sans aucun regret » ou du « second souffle », je dirais que depuis 8 ans mon enthousiasme n'est jamais retombé : satisfaction de surmonter des moments difficiles face au comportement de certains élèves, richesse des échanges entre membres de l'équipe, tâtonnements dans la progression, bonheur (le terme n'est pas trop fort) de constater la reprise de confiance en soi de jeunes qui arrivaient parfois si « abimés ». C'est sans aucun doute grâce à tout cela que j'aime toujours mon métier. »

9.point de vue des élèves



Lors de la commission d'admission, les élèves rédigent une lettre présentant leurs motivations et leurs besoins pour intégrer le dispositif.

Il en ressort de manière générale ::

- un besoin d'accompagnement personnalisé
- un besoin d'amélioration des résultats scolaires
- un intérêt pour l'effectif réduit

Le dépouillement de questionnaires distribués aux jeunes, en cours de cycle, a mis en évidence différents points de vue.

Les jeunes s'accordent à dire que DIAPASON a permis de les faire évoluer:

- Dans les savoirs, ils constatent :

- Une augmentation sensible de leurs résultats
- Une consolidation des bases dans certaines matières

- Dans les savoir-faire , le dispositif Diapason leur a permis de :

- Favoriser le travail au rythme de l'élève.
- Revoir ou acquérir pour certains, des méthodes de travail les aidant à la mémorisation des leçons.
- De s'organiser dans son travail personnel.

- Dans les savoir – être, ils expriment

- Une meilleure confiance en soi voire une estime de soi plus haute
- Une capacité à affronter la difficulté

- Une concentration plus longue en cours
- Un comportement social adapté (être plus calme en cours)

Néanmoins, il subsiste des besoins de conceptualisation et de méthodologie.

Face à ces problèmes, les élèves émettent des propositions :

- Des RDV plus réguliers et respectés avec les tuteurs
- Un accompagnement aux devoirs
- Plus de sorties pédagogiques
- Une préparation à la sortie du dispositif en participant à des temps courts avec la classe de réintégration.

Les limites du dispositif DIAPASON, lorsque les élèves franchissent les étapes et s'apprêtent à retourner dans leur établissement, font apparaître certaines interrogations qui peuvent créer ou réactiver du mal être, de l'anxiété chez les élèves.

Afin de compléter ce point de vue, il a été annexé des courriers d'anciens élèves

10. point de vue des parents



Après s'être intéressé aux ressentis et aux besoins des élèves en amont, pendant et après D.I.A.P.A.S.O.N, l'équipe a voulu connaître l'opinion des parents. Pour ce faire, un questionnaire a été adressé à des parents d'élèves scolarisés et à des parents d'anciens élèves.

Voici la synthèse des réponses.

1. Comment avez-vous découvert l'existence du dispositif DIAPASON ?

Les parents ont pris connaissance de ce dispositif par l'intermédiaire d'un membre du système éducatif de l'établissement (le chef d'établissement, le professeur principal,...) souvent à l'issue d'un conseil de classe.

2. Comment vous a-t-on présenté ce dispositif ?

De façon générale, les parents mettent en avant que le dispositif a été proposé à leur enfant en raison de leurs difficultés et ,par là même, au regard de leurs résultats scolaires. Ils retiennent de la présentation du fonctionnement et des spécificités de D.I.A.P.A.S.O.N, l'effectif réduit et l'aide individualisée.

3. Avez-vous accepté cette orientation d'emblée ? Pourquoi ?

Si les parents n'hésitent pas à accepter cette orientation, il n'empêche que certains jeunes sont réticents parce que considérés comme « des élèves attardés » aux yeux des autres, dicit les parents. Cependant, ce dispositif constitue une voie de « sauvetage » (dans) la scolarité de ces jeunes, qui prime sur ces représentations.

4. Qu'avez-vous constaté (après) l'intégration (de votre enfant) dans D.I.A.P.A.S.O.N ?

Les effets constatés sont divers :

- Envie d'aller à l'école car le jeune se sent bien dans la classe dans (ses) relation élève-élève et élève-enseignant.
- Amélioration des résultats scolaires.
- Plus de facilité à suivre les cours.
- Meilleure organisation.

5. Qu'est-ce que cela a apporté à votre enfant ? Quel bilan faites-vous de ce passage dans (le dispositif)?

- Confiance en soi
- Envie de réussir
- Remise à niveau

6. Qu'est-ce que cela a apporté à la famille ?

L'accompagnement personnalisé et régulier allège le suivi des devoirs à la maison, et ce, pour plusieurs raisons:

- moins de devoirs
- plus d'autonomie
- plus d'explications préalables concernant le travail à faire
- vérification systématique des devoirs à la maison par les professeurs

7. Qu'a fait votre enfant à l'issue de D.I.A.P.A.S.O.N ?

Les jeunes ont poursuivi leur scolarité, tout d'abord en 3^e puis ils ont choisi une voie professionnelle : CAP Installation thermique, Boulanger...

8. Quel est actuellement votre point de vue sur D.I.A.P.A.S.O.N ?

Les parents qualifient D.I.A.P.A.S.O.N comme « une bonne structure adaptée aux élèves en difficultés pour une remise à niveau et le développement de la confiance en soi ».

11.point de vue de la psychologue



En quoi ce dispositif peut être un facteur de résilience pour les jeunes ?

L'entrée en sixième marque une rupture dans l'aménagement de la scolarité (multiplicité des professeurs, des salles de cours, organisation dans le travail).un temps d'adaptation est nécessaire aux jeunes pour s'habituer aux différentes façons de travailler de leurs professeurs. Pour des adolescents déjà fragilisés par une scolarité chaotique qui bien souvent accumulent des lacunes dans les matières générales et qui manquent d'autonomie, le passage en 6^{ème} peut provoquer une baisse importante des performances scolaires et un découragement allant jusqu'au non investissement scolaire.

Une classe à pédagogie adaptée a été pensée pour permettre à des jeunes de rompre la spirale des difficultés scolaires dans laquelle ils se trouvaient. Ainsi 14 jeunes ont bénéficié du cycle DIAPASON au cours de l'année scolaire 2001-2002 en classe de cinquième. L'année suivante, 18 jeunes étaient inscrits en 5^{ème} dont 3 sont entrés en cours d'année. L'ouverture de la 4^{ème} en 2002-2003 a profité à 18 jeunes. En 2007-2008, la classe de cinquième comptait 11 élèves et la classe de quatrième 15 élèves. 2 sorties ont été enregistrées avec retour des jeunes dans leur établissement d'origine. Parallèlement, un élève a intégré le dispositif en cours d'année.

Les élèves accueillis dans le dispositif s'inscrivent dans une étape clé de leur développement psycho-affectif et cognitif, celle de l'adolescence et ses remaniements psychiques qui perturbent l'équilibre psychique du jeune. Le passage à la pensée formelle doit s'amorcer sur le plan cognitif.

- **Développement affectif**

Les jeunes adolescents sont âgés pour la plupart entre 10 et 15 ans et sortent de la classe de 6^{ème} et de 5^{ème}. Ils sont pris dans dans le grand mouvement de la pré-puberté et de la puberté et ne peuvent plus reculer devant les impératifs de la maturation sexuelle. Leur corps, sous la poussée pubertaire, se transforme, les pulsions inconnues d'eux se font jour et la question du choix sexuel se fait pressante : « il faut grandir et devenir adulte ». L'adolescence est un moment de crise, de séparation, de rupture, de travail de deuil. C'est un renoncement à la sécurité de l'enfance et de l'environnement protecteur familial. Le désinvestissement des images parentales

s'amorce pouvant initier des moments dépressifs, responsables du désintérêt pour les études. La personne de leurs parents est remise en cause. Les adolescents oscillent entre le refus du monde des adultes, la tentation de la régression et un besoin de liberté, d'autonomie, de responsabilités plus importantes, liées au monde des adultes. Ils restent encore néanmoins profondément dépendants du cadre familial et des repères sécurisants de son enfance. Dolto qualifiait cette période de « complexe du homard » pour expliquer cette fragilité de l'équilibre psychoaffectif due aux remaniements psychiques. La quête identitaire à travers l'importance de la vie en groupe prédomine.

L'agir est considéré comme un des modes d'expression privilégiés des conflits et angoisses à l'adolescence. Dans cette période de fragilité, il est agissant avant d'être pensant (« Au début était l'acte » Goethe). L'adolescent passe par l'acte pour nous dire quelque chose. Il nous est destiné. L'incitation à agir est due au changement de statut social. Liberté, autonomie, indépendance nouvellement acquise favorisent l'agir. Un acte en appelle un autre soit par imitation soit par réaction. Les jeunes sont apparus dès le départ comme s'affirmant sur le mode de l'agie (agressivité verbale et physique, conduite de provocation) tout en restant toujours très respectueux des professeurs. A la surprise générale des professeurs, les jeunes ont déposé leur mal-être au sein du groupe classe. Les jeunes se montraient très peu solidaires entre eux. Les jeux dégénéraient rapidement en bagarre. Les jeunes réglaient leurs différends avec leurs camarades immédiatement, sans la capacité de différer leurs désirs. Le comportement des élèves s'est amélioré assez rapidement. Les jeunes se sont montrés plus calmes et plus concentrés. Ils étaient très volontaires face aux tâches proposées.

Ces jeunes ont vécu dans la classe des expériences à nombreuses reprises, montrant leur manque de repères. Ils ont testé les limites et le cadre. Ils se sont confrontés à leurs camarades en passant à l'acte le plus souvent lors de bagarres. La violence physique était accompagnée par la violence verbale. Chaque regard et chaque attitude des camarades prenaient sens et provoquaient l'altercation entre jeunes. Les jeunes ont besoin de repères pour se construire et se sentir en sécurité à un âge où l'angoisse est importante. Ils ont assimilé les règles de l'établissement après les avoir travaillées conjointement avec les professeurs et les élèves sous forme de « droits et devoirs ». Le cadre a été bien vite réajusté par un système de punitions identiques aux autres classes. L'acte est plein de sens. Il est à mettre en parole. Pour cela, il est important d'identifier la parole dans l'acte après un temps de maturation. Bien souvent après le passage à l'acte, l'adolescent se trouve « interdit de penser ». Chaque violence de la classe est prise en compte par les professeurs qui la traitent sous forme de sanction et de réparation et la reprennent sur le plan pédagogique le lendemain ou les jours qui suivent. Le jeune a eu l'occasion

de réfléchir sur son acte, de prendre de la distance et de le « conscientiser » avant de le réparer en travaillant sous forme d'exposé une notion comme la « violence ».

- **Pensée formelle**

Alors que les remaniements psychiques peuvent fragiliser le jeune, la pensée évolue vers la pensée adulte, la pensée formelle pour Piaget.

Sur le plan de l'évolution intellectuelle selon la théorie de Piaget, le jeune a peu à peu accès à la pensée formelle. Il doit acquérir la capacité d'abstraire. En accédant à la pensée formelle, il peut déduire des conclusions à partir d'hypothèses sans avoir recours à l'observation réelle. Les opérations logiques sont transposées du plan de la manipulation concrète au plan des idées seules. L'adolescent passe du calcul aux règles mathématiques, du mot aux idées qui se substituent aux choses pour les penser. Les concepts opératoires et l'abstraction facilitent la réflexion, la conception et les capacités à prévoir de façon logique. Lorsque la pensée formelle n'est pas opérante, le mode de connaissance est sensoriel et non rationnel. Le jeune doit passer d'abord par l'expérience concrète avant d'abstraire. Ces jeunes qui avaient des difficultés à accéder à l'abstraction sont suivis pas à pas dans l'élaboration d'un raisonnement en passant par l'expérience et par l'exécution d'une tâche. Ils sont sollicités régulièrement au sein du groupe pour développer un esprit critique, prendre des initiatives et favoriser l'acquisition des habiletés instrumentales, cognitives et sociales.

- **Echec scolaire**

Les jeunes montrent une fragilité importante de leurs acquis scolaires. Le retard sur le plan des apprentissages peut dater du cycle 3. Leurs compétences intellectuelles ont été testées au WISC-3. Les membres de la commission technique ont comme critère de scolariser dans le cycle des élèves ayant des capacités pour faire des apprentissages. Il faut noter que ce dispositif ne faisant pas partie de l'enseignement spécialisé, il ne peut se substituer au SEGPA ou classe relais. Les jeunes ayant une déficience intellectuelle ne sont pas accueillis. En risque de rupture de scolarité, mal intégrés, présentant des troubles de conduite et de comportement, ces adolescents montrent une incapacité à se projeter dans un avenir scolaire ou professionnel. Ils ont déjà prolongé leur scolarité primaire, où leur parcours difficile les aura amenés à bénéficier d'actions de remédiation spécifique qui n'auront pas suffi à assurer les apprentissages fondamentaux. Ils présentent un taux de réussite aux tests d'évaluation à l'entrée de 6^{ème}

relativement faible (inférieur ou égal à 40 %). Ils manquaient de motivation et de confiance en eux.

Une baisse du rendement scolaire peut être transitoire à l'adolescence et bien souvent normale. Elle peut être peu inquiétante pour des jeunes qui, préoccupés par la quête d'identité, changent d'investissements. Or le fléchissement n'est plus que transitoire car si l'adolescent focalise sur ce fléchissement l'image qu'il a de lui-même, la baisse du rendement scolaire peut être durable et se transformer en échec scolaire. Dans la relation professeur- élève en difficultés scolaires, la mauvaise note peut être reçue comme une sentence, portée contre une personne, et peut être vécue comme la perte d'un objet d'amour. Tout est entendu sur le plan affectif. La note est venue le blesser au point d'attaquer son intégrité personnelle. Il est fréquent de voir les jeunes s'effondrer à la suite de résultats scolaires peu satisfaisants entamés dans l'estime d'eux – mêmes. La situation s'aggrave lorsque les enseignants humilient, et reprochent la mauvaise qualité du travail devant les autres. A cette étape du développement psychologique, l'idéal du Moi est fragile. Le moindre échec peut affaiblir l'adolescent. L'échec scolaire affecte le sujet dans sa globalité, et provoque une dépréciation de soi quand ce n'est pas une mésestime de soi qu'il lit dans le regard d'autrui. Il touche l'être intime et social...La blessure narcissique amène une perturbation dans la construction de l'identité : perte de confiance en soi, perte d'estime de soi. L'environnement familial renvoie des doutes des incertitudes au moment où l'adolescent a besoin de trouver autour de lui du matériel identificatoire pour se construire de l'intérieur. Le jeune doit assumer les angoisses des parents. Les parents n'osent plus bien souvent, aller aux réunions parents – professeurs de peur d'être culpabilisés, attaqués dans leur rôle de parents.

L'adolescent ne peut aimer ce qu'il fait, ni lui – même à travers ce qu'il fait, sans avoir accepté le mécanisme des chose et en particulier du travail : avoir réalisé le sens des apprentissages. Or pour qu'un jeune apprenne, il faut qu'il en ait le désir et personne ne peut obliger quelqu'un à désirer. Dans ce dispositif, il est impossible de dissocier le fonctionnement intellectuel de ce qui fait un être. De nouveaux moyens et compétences pour apprendre, comprendre, assimiler et effectuer diverses opérations demandées dans diverses matières enseignées leur sont apportés pour prendre plaisir à apprendre...

○ **Troubles de l'apprentissage**

Lorsqu'ils se racontent, les jeunes nous révèlent une histoire scolaire douloureuse, jalonnée de troubles de l'apprentissage le plus souvent rééduqués sur un terrain psychologique fragile. Nous constatons que les difficultés scolaires sont anciennes et ont provoqué une remise en cause de leur estime d'eux –mêmes.

Les troubles généraux de l'apprentissage, pour les élèves arrivant dans le cycle DIAPASON en échec scolaire massif, sont liés à divers facteurs. Certaines familles sont issues d'un milieu socio – culturel pauvre donnant peu de valeur à l'acquisition du savoir où souvent les parents sont absents ou manquent d'investissement dans le suivi des études de leurs enfants. Ayant réussi par eux – mêmes à travailler sans diplôme, ils transposent leur histoire sur celle de leurs enfants. Sur le plan des compétences cognitives, l'écart avec les jeunes de leur âge se creuse. La stimulation cognitive manque. Le principal lieu d'apprentissage pour ces enfants est donc le collège qui doit apporter les aides pédagogiques.

IL s'agit également des jeunes n'investissant plus le scolaire à cause d'histoires affectives et familiales lourdes où des troubles psychologiques prégnants provoquent un retrait de l'investissement scolaire. Le niveau d'anxiété fait que le sujet est incapable de réussir. Les capacités d'attention, de mémorisation et l'organisation intellectuelle décroissent. L'inhibition, dans des cas extrêmes, prend le dessus et l'instabilité, l'agressivité (jeunes en conflit avec les professeurs, rupture scolaire, mise à l'écart du jeune), la dépression, la crainte de l'échec dominant le tableau. Les conflits névrotiques plus ou moins importants avec l'entourage se répercutent sur le scolaire.

Les troubles spécifiques : il s'agit de la « difficulté ou de l'incapacité à réussir dans les tâches scolaires » sont souvent mis en évidence par des professionnels (orthophoniste, médecins...) et nécessitent une prise en charge rééducative extérieure. Ces troubles spécifiques peuvent devenir généraux si les difficultés persistantes dans un domaine particulier, n'affectent pas au départ la scolarité entière. Les problèmes physiologiques et les difficultés psychoaffectives sont exclus. Ces difficultés peuvent finir néanmoins par se répercuter à l'ensemble de la scolarité. Il s'agit en général des troubles de la lecture/écriture et de la compréhension. Les troubles affectant la lecture - compréhension et l'orthographe sont presque universels dans le dispositif. Les jeunes ont pour la plupart bénéficié durant leur cycle 1 de la rééducation orthophonique qui s'est souvent arrêtée en cycle 3 ou à l'arrivée au collège. Une mise en route de la rééducation est souvent conseillée pour soutenir l'action de remédiation des professeurs.

-les troubles de la lecture et de l'orthographe : Dyslexie – dysorthographe

La dyslexie est le « trouble de la capacité à lire alors que l'adolescent est intelligent ». Elle exclue les troubles physiologiques (vision, audition). Elle est caractérisée par des confusions (un

son pour un autre, un mot pour un autre), des inversions et des additions de phonèmes. Elle est souvent associée à la dysorthographe.

Les troubles qui l'accompagnent peuvent être un retard dans l'acquisition du langage dans la petite enfance, des difficultés de compréhension, d'expression, des troubles de la latéralisation et des troubles de l'organisation dans l'espace temps.

La dysorthographe est « l'absence de maîtrise des règles d'orthographe et de grammaire ». Les fautes constatées sont les mêmes qu'en lecture (confusions, inversions, omissions de lettres, difficultés de retranscrire les homophones, confusion des genres et des nombres, erreurs syntaxiques). L'enfant en primaire a pu compenser les difficultés en développant des stratégies de compréhension qui ne peuvent plus tenir dans les programmes de collège où l'autonomie par rapport à la tâche scolaire est plus importante.

La dyscalculie : il s'agit de difficultés persistantes dans l'apprentissage du calcul qui se traduisent par une incapacité à manier les petits nombres adéquatement et à effectuer des opérations mathématiques élémentaires (+ - x).

-les troubles des habiletés motrices : Dyspraxie :

Les activités quotidiennes nécessitent une bonne coordination motrice. La dyspraxie est un retard important dans les étapes du développement moteur. Le sujet est incapable d'imaginer l'effet d'une action, d'anticiper les conséquences d'un geste, de connaître et de se représenter les possibilités dynamiques du corps en mouvement. Il échoue dans les opérations spatiales. La motricité fine de la main est malhabile. La dyspraxie est souvent associée à une perturbation profonde dans l'organisation de la personnalité (aspect bizarre, difficultés du contact, relatif à l'isolement, organisation prépsychotique ou psychotique). Le jeune atteint de dyspraxie diagnostiquée par l'hôpital Debré à Paris souffre lors des activités comme la géométrie, la copie des leçons, le sport, la technologie. Ses capacités d'apprentissage sont limitées. Il est aidé par le SESSAD. Très isolé sur le plan social, il développe des troubles de la personnalité.

- **Abord psychopathologique**

Sur le plan psychopathologique, la classe a accueilli les jeunes s'inscrivant dans des pathologies limites et névrotiques. La plupart développait des troubles dépressiogènes et troubles du comportement qui ne s'inscrivent plus dans le développement psychoaffectif normal.

Le syndrome dépressif se présente sous forme de dépression manifeste ou masquée. La dépression est « un état prolongé au cours duquel le sujet éprouve un sentiment diffus de non-valeur qui s'accompagne de sentiments de culpabilité, un manque de confiance et un pessimisme, des impulsions d'autodestruction, de l'agitation générale et une vivacité d'esprit diminuée. » Les signes principaux sont l'humeur dysphorique, l'auto dépréciation et la perte de l'estime de soi. Y sont associés des troubles sur le plan de la pensée, (inhibition intellectuelle), sur le plan du comportement (diminution de l'activité, retrait social récent, pleurs, irritabilité) et des troubles sur le plan corporel (troubles du sommeil, manque d'énergie, perte de l'appétit). La dépression masquée écarte dans un premier temps la dysphorie et l'autodépréciation qui ne sont pas ressenties au premier plan. Le processus se manifeste sur le plan somatique (appétit, insomnie, énurésie, encoprésie), intellectuel (baisse du rendement scolaire) ou comportemental (intolérance aux frustrations, auto agressivité, hétéro - agressivité). C'est le cas de jeunes qui étaient considérés comme ayant de forts troubles du comportement développés au collège, comme pour se défendre de l'effondrement visible dans la famille ou en entretien duel. Un soutien psychologique a été apporté. La dégradation de l'image narcissique, la perturbation des processus de pensée les paralysaient au point de provoquer un véritable retrait de la plupart de leurs investissements.

Les troubles du comportement associés aux troubles de l'attention, de la concentration sont importants chez les jeunes de ces classes. L'agressivité et le passage à l'acte sont la manifestation d'un malaise dans la relation à autrui rendant la relation plus conflictuelle.

Certains jeunes s'inscrivent dans une organisation névrotique où le passage à l'acte vient comme décharge d'une tension liée à l'angoisse et à la culpabilité. Ces jeunes, aux prises avec les conflits oedipiens, projettent sur l'école les conflits parentaux. Ils ressentent la forte demande parentale en terme de réussite scolaire et s'opposent, affrontent leurs parents par le biais du scolaire. Ils s'inscrivent également pour certains dans une organisation limite (activité pré – délinquante, absence de culpabilité). Dans ce cas, le sujet demande à l'autre de s'adapter à lui. Il refuse l'autorité. Les adolescents, intolérants aux frustrations, impatient, provoquent et utilisent les adultes comme instruments mis à leur disposition. Ils ne supportaient pas les refus et les retards dans les satisfactions de leurs besoins. Ils se sentaient facilement provoqués. Tout était prétexte pour justifier leur agressivité (regard, sourire, démarche). Leur mécanisme de contrôle était faible. Leur image d'eux-mêmes était négative. Ils cherchaient à s'imposer dans le groupe en étant leader. Les troubles du comportement peuvent être associés à de l'hyperactivité (diagnostiquée par un médecin neurologue). L'attitude de ces jeunes au travail était marquée par une attention fugitive et une concentration limitée qui a obligé les professeurs à proposer de multiples activités de courte durée leur permettant un investissement minimum. Les élèves étaient

volontaires et motivés par les activités technologiques qui demandaient une prédominance de l'agir sur le penser.

Une angoisse massive peut engendrer l'inhibition intellectuelle, cause de l'échec scolaire. Le refus de grandir concerne certains élèves du dispositif. Ces jeunes qu'on nommait « immatures » manquaient d'autonomie. Ayant une concentration labile, ils ne pensaient qu'à jouer. Ils avaient un intérêt pour les activités ludiques et refusaient de renoncer à la logique de l'enfance. Grandir provoquait l'angoisse de ne plus se sentir protégé, consolé, se trouver seul devant un effort et d'être responsable de la tâche. Le MOI s'impose ainsi des limitations pour ne pas réveiller l'angoisse. Il peut s'agir également d'un refus d'être « en situation de rivalité », de compétition avec un parent, de dépasser le niveau d'étude qu'il a atteint. L'adolescent est incapable de poursuivre les études malgré son envie de réussir.

- **DIAPASON , classe ayant un effet de résilience**

A la fin de l'étape 3, tous les jeunes sont reçus par le psychologue pour un entretien d'évaluation en ce qui concerne l'estime d'eux-mêmes et le bilan scolaire (savoir, savoir-faire, savoir être).

Le cycle central donne au jeune l'occasion de reprendre son souffle sur le plan personnel et scolaire avant de poursuivre la scolarité au sein du collège. Un tutorat par un professeur du dispositif a été mis en place afin d'aider le jeune à acquérir les outils permettant l'autonomie dans l'apprentissage en passant par l'accession à la sécurité, à la confiance en soi et en l'autre. L'accompagnement scolaire devait permettre aux jeunes de se réconcilier avec les apprentissages, de susciter le désir d'apprendre avec le but ultime de prendre plaisir à apprendre.

Sur le plan social, le groupe joue un rôle important dans le développement de l'adolescent. Il sert de relais à l'idéal du MOI, d'intermédiaire aux systèmes d'identification et d'identité, et de lieu d'externalisation de certaines pulsions. Le souci de restreindre l'équipe pédagogique à 6 professeurs et l'effectif limité de la classe a permis aux jeunes d'instaurer une relation de confiance plus importante et d'entrer plus aisément en relation avec leurs professeurs. Les jeunes ont pu dire leur malaise par des maux / des mots. Ils ont développé les capacités de verbalisation, de conceptualisation au lieu du passage à l'acte. Les jeunes se sont confrontés aux limites et ont trouvé un cadre contenant les aidants à intégrer des repères. Un travail de socialisation s'est mis en place afin de former un groupe où chaque jeune trouve sa place et où il peut s'exprimer en respectant les autres. Le travail en groupes restreints, les projets menés par la classe ont tenté de

favoriser un esprit d'équipe. Les jeunes pour la plupart ont trouvé leur place dans le groupe en terme de reconnaissance sociale ou scolaire. Les professeurs ont vu apparaître un leader positif dans la classe et des élèves considérés comme les meilleurs. Leur estime d'eux – mêmes s'est accrue. Les jeunes ont pu s'exprimer en tant que sujets désirants. Ils ont pu acquérir une image d'eux-mêmes plus juste.

Les paroles des professeurs sont un facteur de résilience pour ces jeunes qui ont vécu jusqu'ici beaucoup d'échecs. Les professeurs qui ont tenu lieu de « substituts maternels », ont eu en quelque sorte un rôle de holding (cf Winnicott). Dans un premier temps, ils ont maintenu psychologiquement et physiquement les jeunes dans un état de dépendance pour assurer une certaine cohérence de ses états psychoaffectifs pour assumer une protection suffisante contre l'angoisse d'annihilation du self. Tout en ayant des exigences, ils ont assuré une sécurité, une cohérence et un cadre, propices à la stabilité du jeune. Par une attention, une présence, une écoute bienveillante et empathique, les professeurs ont aidé les jeunes à se restaurer sur le plan narcissique et à grandir, c'est-à-dire à être prêt à quitter cette classe. Tous les ans des jeunes, après avoir franchi les étapes, sortent en cours d'année, du dispositif. Les jeunes expriment leurs projets. Leur scolarité prend sens.

Sur le plan personnel, les élèves étaient inscrits dans une dynamique leur permettant de projeter leur scolarité dans un avenir plus ou moins proche. Le travail est axé sur l'évaluation sur le plan personnel, en terme de savoir, savoir faire et savoir être pour mieux bâtir un projet professionnel réaliste. Les jeunes porteurs d'un projet précis en terme de métier ont construit un parcours cohérent. Ils ont choisi de s'orienter vers une classe de pré - apprentissage, une troisième technologique avant un BEP ou un cursus général. La plupart a pu se projeter sur du court ou moyen terme dans des filières correspondant à leurs capacités et leurs intérêts (menuisier, pâtissier, carrossier,.....). Le stage en 4^{ème} a permis une valorisation importante, certains ayant reçu une rémunération pour le travail accompli ou un contrat de qualification. Réconciliés avec la scolarité, ils se sont appropriés leur projet et portent un regard plus positif sur leur scolarité future.

Une orientation est mal acceptée quand le poids de la maladie sclérose toute évolution scolaire et tout projet.

12. perspectives



Pour l'avenir, l'équipe préconise les évolutions suivantes :

- au niveau du fonctionnement de la commission technique :

A l'heure actuelle participent aux commissions techniques les personnes suivantes : le professeur principal de la section, le directeur diocésain, le psychologue scolaire, le chef d'établissement du collège Saint Pierre, et le professeur principal ou référent.

Afin d'éviter que des jeunes ne relevant pas de DIAPASON soient intégrés, l'équipe DIAPASON souhaite que lui soit communiquée le profil de l'élève « candidat au système DIAPASON » au professeur principal afin que ce dernier en réfère à l'équipe toute entière.. De cette façon, la commission technique prendra sa décision après avoir entendu l'avis de l'ensemble de l'équipe enseignante (et non plus uniquement l'avis du professeur principal sans informations préalables).

- au niveau de l'entrée du jeune dans le dispositif :

A l'heure actuelle, l'élève écrit une lettre de motivation.

L'équipe souhaite que l'élève candidat puisse, en complément de son écrit, exposer oralement ses motivations et en débattre devant les enseignants. L'objectif : donner du sens et officialiser la démarche effectuée par le jeune.

- au niveau du suivi du jeune

Dans un souci de plus grande efficacité, parce que le profil des jeunes accueillis évolue, (en plus des troubles du comportement et du retard scolaire, on accueille aujourd'hui des jeunes qui présentent certaines pathologies comme les 3*10), l'équipe pédagogique trouve indispensable de travailler en collaboration étroite avec des professionnels du monde médical notamment les orthophonistes.

- au niveau du rapport au temps

Il est souhaitable de ne plus raisonner en heure de travail par semaine mais d'annualiser le temps de travail. Concrètement, en fonction des projets à mener, certains enseignants interviendraient plus que d'autres pendant une période donnée et inversement lors des projets suivants