

# Et au lycée ?

Maria-Alice Médioni  
Secteur Langues GFEN

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN  
Dossier : Vie coop., n° 102, octobre 2001 (pp. 28-30)

Quand on parle de vie coopérative, la plupart des gens ne l'envisagent comme possible que dans les classes du primaire. Le fait que la journée, dans le secondaire, soit découpée en tranches horaires d'une heure, deux heures dans le meilleur des cas, c'est-à-dire dans les disciplines nécessitant des manipulations ; le fait qu'un enseignant ne dispose que de peu de temps avec ses élèves dans la semaine (deux ou trois heures en moyenne) ; le fait qu'une partie importante du temps soit consacrée au contrôle<sup>1</sup> ; tout cela fait qu'on imagine difficilement comment on pourrait, en plus, consacrer du temps supplémentaire à autre chose que le cours.

Pourtant, si l'on est persuadé qu'il ne peut y avoir de véritable apprentissage sans analyse réflexive et sans organisation des apprentissages, il faut bien trouver des occasions de mener ces deux activités, avec les élèves, même dans un temps aussi réduit.

## Des séances d'analyse du travail

Après une démarche, une séquence d'apprentissage, il est possible et nécessaire de s'arrêter un peu pour prendre le temps de revenir sur ce qui a été fait. Ce moment est, avant tout un moment d'évaluation — qu'a-t-on appris ? comment ? qu'est-ce qui a facilité le travail ? qu'est-ce qui l'a gêné ? — dont l'objectif est de tenter de voir plus précisément ce qui s'est passé et de ne pas en rester à une impression trop vague : on s'est bien amusés, c'était très dur, ça y est, j'ai compris, je comprends encore moins qu'avant, etc. Sans ce travail d'analyse réflexive, on court le risque que le sens ne se construise pas tout à fait et qu'on se focalise sur certains points — l'aspect ludique de telle phase, la difficulté de telle autre, le moment où l'on a un peu décroché — sans voir ce qui s'est réellement construit.

S'il faut accepter les points de vue exprimés par les élèves, il n'en faut pas moins pousser un peu ces mêmes élèves dans leurs retranchements et ne pas se contenter de la réponse à nos attentes qu'ils ont tendance à nous servir trop souvent. Il faut, en effet, du temps pour se convaincre que ce moment n'est pas du temps perdu et beaucoup d'élèves se "débarrassent" de ce qu'ils considèrent comme secondaire, pour "faire plaisir" au prof et passer à des choses plus sérieuses. A la question : qu'a-t-on appris ?, ils répondent par la liste des thèmes abordés : la guerre civile espagnole ou les prépositions. Il faut donc faire préciser ce qui a changé par rapport à ce qu'ils pensaient ou savaient auparavant. C'est difficile et l'on n'y arrive pas ensemble dès la première séance. A la question : qu'est-ce qui a facilité le travail ?, ils répondent invariablement : le travail en groupes. Là encore, il faut faire expliciter en quoi le

---

<sup>1</sup> Si l'on considère qu'en moyenne, au lycée, un enseignant "donne" trois devoirs dans le trimestre, cela fait, avec le temps de correction, au minimum, 6 heures qui "échappent" au temps d'apprentissage, sur un total de 14 heures ou de 21 heures par trimestre.

travail en groupes a facilité les choses. Cela permet souvent de voir que le travail en groupes présente aussi des contraintes et que s'il facilite quelque peu le travail c'est surtout parce que c'est un incitateur à aller plus loin.

Ces séances se poursuivent par un dernier moment d'organisation de la suite des travaux : que faut-il faire maintenant pour aller plus loin, pour répondre aux difficultés qui sont apparues là, pour améliorer la qualité du travail, compte tenu par exemple de ce qui est dit en réponse à la question : qu'est-ce qui a gêné le travail ? C'est souvent intéressant de constater qu'un même élément peut faciliter ou gêner le travail — le travail en groupes, la fiche d'évaluation, le travail sur les erreurs, etc. —, selon les personnes ou le moment. Cela permet d'être plus précis dans le regard qu'on porte sur son travail.

Il n'y a pas que le travail proprement dit, il y a aussi tout ce qui est du domaine de la vie de la classe : on a affaire là aussi à d'autres réponses "convenues" — parce qu'elles reprennent les discours ambiants, surtout tenus par les enseignants — : ce qui gêne c'est le nombre d'élèves trop important dans la classe ou le fait qu'on est "mêlés" avec les STT quand on est en S, ou avec les S quand on est en L. Mon travail consiste à leur faire faire la part des choses : sur quoi peut-on agir et sur quoi ne le peut-on pas ? On ne peut évidemment pas changer la constitution des classes. Alors que peut-on faire ? Certainement mieux utiliser les possibilités offertes par le travail en groupes : démultiplication de la prise de parole — à condition de faire l'effort d'utiliser de plus en plus la langue étrangère lors de cette phase —, prise de parole tournante lors des rapports de groupe. Cela renvoie inévitablement à la prise de responsabilité de chacun : les solutions existent mais pas forcément là où on le croyait, ce qui gêne surtout ce sont les habitudes et les résistances de chacun. c'est une invitation à une prise en charge plus importante de chacun et du groupe qui peut inciter quelqu'un d'un peu réservé à plus d'audace, en soutenant son effort. Pour ce qui est de la gêne occasionnée par la présence dans une même classe de deux spécialités différentes, encore une fois, il s'agit de faire expliciter cette gêne. On s'aperçoit alors qu'elle ne concerne pas le travail mais qu'il s'agit plutôt de questions d'image de soi, de rancœurs accumulées. Si on n'y prend pas garde et qu'on ne permet pas que ces choses-là soient dites, alors on court le risque que les STT se comportent face aux S comme des STT plus "vrais que nature" et que les S les snobent, en leur faisant sentir à quel point ils font partie de mondes différents, voire inégaux. Or, quand on regarde comment cela fonctionne véritablement dans le travail, il apparaît que souvent chacun profite de l'autre et que les qualités requises pour prendre la parole ou expliquer un texte sont assez également réparties. J'en reste à ce constat avec eux : il faut que ça chemine...

Si l'un des écueils c'est, comme on l'a vu, ne pas être assez vigilant sur la réponse aux attentes, l'autre écueil, c'est de négliger ou de traiter par le mépris l'angoisse réelle des élèves ou les difficultés qu'ils rencontrent à changer des habitudes qui, même si elles s'avèrent inopérantes, présentent des aspects sécurisants. Je prendrai deux exemples ici : l'absence — en apparence — de correction des devoirs et l'absence — réelle — de résumé ou de leçon dictée ou photocopiée. Ces deux points sont l'objet d'un débat continu avec les élèves qui réclament ce à quoi ils pensent avoir droit et s'angoissent devant la nécessité de travailler autrement :

- ils doivent apprendre à utiliser tous les "outils" et les indices à leur disposition pour "corriger" leur travail et faire, avec tout cela, un prolongement ou un complément à la première version du travail rendu, au lieu d'une "correction" plus classique qui consiste en une reprise du travail qui frise souvent le recopiage, avec les mêmes erreurs.
- ils doivent être plus actifs dans la construction, par exemple, de l'explication de texte pour le Bac et, progressivement, la construire ensemble au lieu d'attendre que je la leur dicte ou la leur distribue pour qu'ils l'apprennent "par cœur" en vue de l'examen.

Ce débat ne peut se faire qu'à ce moment-là : ils expriment leurs inquiétudes, leurs angoisses ; je les incite à analyser ce qu'ils font, leurs avancées, leurs difficultés ; nous voyons ensemble, ce qu'il faudrait améliorer pour aller de l'avant ; je ne cède pas sur ce qui me paraît l'essentiel : la mise en recherche, l'activité cognitive, le questionnement ; j'essaie de les renvoyer à des éléments tangibles qui puissent les rassurer ; ils savent que je suis là, avec eux ; nous continuons de l'avant, dans le débat. Ce n'est pas facile.

## **Le Conseil de classe trimestriel**

Le Conseil de classe est l'occasion de faire un bilan trimestriel qui reprend les mêmes points que les séances décrites précédemment. Si on a la chance d'être le professeur principal d'une classe, on peut pousser plus loin le travail, en essayant de faire construire un peu plus de cohérence et de projet par les élèves. Ce bilan se fait collectivement pour traiter des problèmes de la classe dans son ensemble. Mais je propose, à l'issue des conseils du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre des bilans individuels d'un quart d'heure à chacun de mes élèves pour faire le point après le conseil, construire des stratégies plus affinées et décider de contrats entre eux et moi. Autant dire que l'heure de vie de classe hebdomadaire ne suffit pas quand on a 30 ou 35 élèves ! Mais c'est un petit moment intense que tous les élèves apprécient. Aucun ne le boude et les rendez-vous que nous prenons sont toujours respectés. Tout ne peut pas se régler collectivement. Il faut que des choses soient débattues et décidées collectivement pour que tous les points de vue, toutes les difficultés, toutes les angoisses, toutes les stratégies s'expriment et soient entendues, mais il faut aussi un temps où chacun module à sa façon, dans sa situation particulière, en choisissant une stratégie personnelle avec ses priorités, et que quelqu'un soit là pour l'entendre et l'accompagner. C'est toujours un sujet qui apprend, avec les autres certes, avec un enseignant aussi, mais dans sa singularité. Les élèves doivent être entendus, me semble-t-il, dans leur parole à la fois collective et singulière.

D'ailleurs, la difficulté, lors de la préparation du Conseil de classe, c'est la prise en compte de la fameuse "parole" des élèves. Donner la parole ne suffit pas car cela débouche plus souvent sur les concerts de lamentations, les déclarations agressives ou les postures de victimes, que sur une véritable analyse de ce qui se joue à l'école. Il se plaignent que dans tel ou tel cours, il y a trop d'agitation ou de bruit "de la part de certains" et que cela "empêche les autres de travailler". On peut renverser le problème : que font les "autres" quand ces "certains" font du bruit ? Les réponses sont éloquentes : on attend que ça se passe ; on bavarde avec son voisin ; quand ça dure trop, on avance dans le travail à faire à la maison ; parfois c'est assez drôle — et suit le récit de l'anecdote où on raconte avec force détails ce qu'un tel a fait à M ou Mme X — ... Prêter une oreille complaisante à ce type de propos est extrêmement dangereux pour l'enseignant comme pour ses élèves. Qu'est-ce qu'un prof sympa ? Celui qui déclare que dans cette classe de 1<sup>o</sup>S, moins d'un tiers des élèves sont à leur place mais "ne décourage pas" ceux qui sont loin d'être au niveau : il faut qu'ils fassent des efforts, dans la limite de leurs possibilités, et redoublent avec l'espoir de faire mieux l'an prochain ? Qu'est-ce qu'une "teigne" ? Celui qui terrorise les élèves en exigeant un cahier impeccable, la récitation parfaite du cours, l'emploi de telle ou telle couleur à tel ou tel endroit, le nombre de carreaux et de lignes à sauter et en hurlant à chaque erreur entendue... mais que les élèves adorent et reviennent voir après le Bac parce que "qui aime bien châtie bien" !

Ce que j'essaie de proposer à mes élèves c'est de revenir au travail : en quoi ce qu'ils dénoncent nuit-il au travail ? Comment peut-on agir pour modifier les choses ? C'est

l'occasion de redonner aux délégués de classe un rôle important de médiateur dans un conflit avec un enseignant, en préparant avec eux une intervention, une proposition, etc. Il s'agit de travailler avec les élèves sur des objets précis et non pas sur des impressions ou des opinions, de poser les problèmes et non pas d'exprimer des révoltes sans objet nommé. Comme le dit Pierre Bourdieu dans le film de Pierre Carles, *La sociologie est un sport de combat* (2001), ce qui est embêtant ce n'est pas tant que des jeunes brûlent des voitures que le fait de ne pas savoir pourquoi ils les brûlent. On peut aussi agir autrement qu'en brûlant des voitures...

## **L'aide individualisée**

La mise en place de l'aide individualisée dans les lycées, est aussi une occasion à saisir pour réfléchir sur les apprentissages<sup>2</sup>. Plutôt que de créer des groupes permanents sur des critères de difficultés, ou tout simplement dédoubler une classe, on peut proposer un travail pendant trois semaines sur des problématiques mises en débat lors des "conseils" : la prise de parole, la correction des erreurs, l'expression écrite, etc. On forme alors des groupes, par inscription volontaire des élèves ou par négociation : j'indique, par exemple, à certains élèves que je souhaite leur présence à tel ou tel groupe, au moins pendant 3 semaines, ensuite, nous en reparlerons. Ces groupes tournent, on peut s'y inscrire à tour de rôle, reprendre un même groupe, parce qu'on pense qu'on n'a pas fini le travail, changer de problématique, participer à un groupe ou à tous les groupes. Le regroupement ne se fait pas sur un manque à combler mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, avec une forme précise adaptée à l'objectif visé : jeux de rôle pour la prise de parole, mini-ateliers d'écriture pour la maîtrise de l'écrit, atelier de recherche en grammaire pour la compétence grammaticale, dossiers, débats, mises en scène, expositions... L'objectif c'est de passer de l'assistantat à la prise en charge coopérative des apprentissages. Bien entendu, les "cycles" de 3 séances se terminent par un moment d'analyse et de prise de décision pour la suite à donner au travail, collectivement.

## **Le rôle des délégués**

Même si les lycéens ont obtenu, par suite d'un certain nombre de mouvements, des droits et une représentation plus affirmée, y compris sur le plan national, il n'en reste pas moins que dans les établissements, on se soucie, semble-t-il, moins qu'auparavant de leur formation dans le cadre du rôle de délégué de classe. Le résultat c'est qu'on assiste, de plus en plus souvent, à une prise de pouvoir de personnes, soit de "bons" élèves, jouant une carte personnelle, soit de "grandes gueules", animés des "meilleures intentions" — défendre leurs camarades au Conseil de classe et lors du passage dans la classe supérieure, défendre les droits des lycéens — mais s'y prenant de façon tellement maladroite ou agressive qu'ils ne font qu'empirer les choses ou se mettre en danger. Rien à voir, hormis quelques rares cas d'élèves ayant par ailleurs une expérience associative ou militante, avec le travail de représentation et de médiation qui doit être celui du délégué.

Les formations que nous avons proposées à une époque ou plus récemment, il y a 2 ans dans un collège de la région lyonnaise, rencontrent la méfiance d'un certain nombre d'enseignants

---

<sup>2</sup> Maria-Alice Médioni, "Tous ensemble !" in **Cahiers pédagogiques**, 1 : Travailler aussi en grand groupe. 2 : Comment faire avec les réformes ?, n° 385, juin 2000, pp. 40-41

ou des administrations et aboutissent rapidement à leur suppression. Le dispositif <sup>3</sup> comprenait une première phase de travail sur l'élection même des délégués-élèves, puis la construction d'une grille de formation par ces délégués-élèves avec travail sur la prise de parole en conseil de classe et la notion d'aide et d'intermédiaire. C'est-à-dire davantage une réflexion sur la responsabilité et le travail des délégués ouvrant des possibles parce qu'on apprend à rendre certaines choses possibles plutôt que des activités de prise de connaissance des lieux et des personnels de l'établissement, des droits et des devoirs des lycéens, infligées aux délégués dans les formations les plus courantes.

Voilà quelques pistes timides de ce qui peut être de l'ordre de la vie coopérative dans le secondaire, en particulier au lycée, compte tenu des contraintes liées aux découpages horaires et par disciplines. C'est, bien entendu, plus parcellaire que le travail institutionnalisé qui peut se mener en primaire. Mais après tout, tous les enseignants du primaire ne le pratiquent pas et les quelques éléments exposés ci-dessus tentent de dire qu'on peut y réfléchir davantage dans le secondaire et certainement aller plus loin.

---

<sup>3</sup> Voir Maria-Alice Médioni, "La formation de délégués-élèves" in GFEN, **Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté**, Chronique sociale, Lyon, 2<sup>ème</sup> édition 2000, pp. 271-285.