« Fraternité » à l'école : compétences socio-émotionnelles et contrats éducatifs personnalisés pour mieux vivre ensemble

« Fraternity » at school : socio-emotional skills and personalized educational contracts for a better living together

Gérard Pithon

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/trema/5821>

DOI: 10.4000/trema.5821

ISSN: 2107-0997

Publisher

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Electronic reference

Gérard Pithon, « « Fraternité » à l'école : compétences socio-émotionnelles et contrats éducatifs personnalisés pour mieux vivre ensemble », *Tréma* [Online], 53 | 2020, Online since 01 March 2020, connection on 12 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5821> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5821>

This text was automatically generated on 12 March 2020.

Tréma

« Fraternité » à l'école : compétences socio-émotionnelles et contrats éducatifs personnalisés pour mieux vivre ensemble

« Fraternity » at school : socio-emotional skills and personalized educational contracts for a better living together

Gérard Pithon

Introduction : l'école à la re-conquête de la fraternité

- 1 Liberté-Egalité-Fraternité est la devise emblématique de la République française, fruit d'intenses débats au cours du siècle des lumières et de la révolution française de 1789. Au fil du temps, elle s'est transmise de génération en génération, voire même muée en une évidence ancrée dans la mentalité de la plupart des français. Toutefois ils oublient, les élèves notamment, qu'elle est le reflet et l'aboutissement de longues luttes dans l'histoire de France. A ce titre elle mérite d'être étudiée à l'école, en particulier dans les cours d'histoire et d'enseignement moral et civique, et pas seulement en périodes de crises ou d'attentats comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Pithon & Monjo, 2017).
- 2 En premier lieu nous allons souligner que la plupart des devises des nations, sont le reflet de leur mode de gouvernance (monarchie, dictature, démocratie). Nous nous demanderons pourquoi la « fraternité » constitue une exception française parmi ces devises. Puis nous rappellerons les mesures récentes prises par le gouvernement français pour remettre les valeurs de la République, à l'ordre du jour des programmes et des activités scolaires. Fallait-il attendre une série d'attentats terroristes, commis le plus souvent par de jeunes français scolarisés dans les écoles de notre République, pour engager ce type d'actions ? Nous interrogerons un paradoxe : pourquoi le concept de

fraternité n'est-il pas évoqué dans les textes officiels européens, et français a fortiori, afin de renforcer le « vivre ensemble » à l'école ? Enfin, à titre d'illustration, nous présenterons plusieurs dispositifs socio-éducatifs en milieu scolaire, que nous suivons depuis plusieurs années, et qui visent notamment à renforcer les compétences sociales dans un internat afin d'améliorer le vivre ensemble à l'aide de contrats éducatifs personnalisés.

- 3 En conclusion nous évoquerons les difficultés à promouvoir la fraternité à l'école en tant qu'emblème spécifique de la République française, mais aussi en tant que compétence socio émotionnelle générique. Le concept de fraternité est facile à énoncer, or ce sont les pratiques socio-émotionnelles qui en découlent qui sont difficiles à faire acquérir et à renforcer à l'école ! La formation des futurs enseignants est heureusement un moment privilégié pour apprendre à mettre en œuvre et soutenir le vivre ensemble à l'école.

Les devises des nations : reflets des luttes pour défendre et promouvoir leur mode de gouvernance

- 4 Les devises des régimes politiques, inventoriées dans le livre d'Orcel (2009), reflètent les valeurs et les formes de gouvernance qu'ils tentent de promouvoir. Afin d'illustrer les enjeux politiques et éducatifs très différents que ces devises véhiculent selon des régimes politiques différents (monarchie, dictature ou démocratie) nous nous appuyons sur des exemples précis. Quelques mots suffisent pour symboliser des valeurs (Pithon & Ponin, 2016), mais aussi des mentalités, des croyances et des idéologies auxquelles elles se rattachent. Les responsables politiques, les leaders d'associations ou de groupes le savent et l'utilisent pour mobiliser une quête identitaire et une cohésion sociale d'un groupe ou d'une population. Les diverses façons de transmettre et d'utiliser les devises peuvent faire œuvre d'éducation ou au contraire d'endoctrinement. Le développement de l'esprit critique est donc l'une des priorités de l'éducation de nos jours (Monjo, 2017). Il faut questionner l'emprise psychologique éventuelle que les devises peuvent exercer par leur répétition, leur association à des drapeaux, à des rites, à des hymnes ou à des défilés lors de manifestations de masse. Tchakhotine (1939, 1956) a, entre autres, eu le mérite d'analyser ces phénomènes en tant que réflexes conditionnés afin d'expliquer l'engouement déclenché par les propagandes politiques de dictateurs. Une première édition de son livre, parue en 1939, avait été interdite et détruite par le régime nazi. Une nouvelle édition augmentée a été publiée en 1956. Ainsi Tchakhotine (1956, p 140) montre comment des dictateurs rassemblent des foules pour les haranguer avec fougue, en leur faisant d'abord peur, puis en les rassurant tout en brandissant des emblèmes et en répétant des slogans et des devises simplistes. La foule, une fois dispersée, devient une masse d'individus isolés, mais continue de former une communauté de pensées, d'émotions et d'actions, que les propagandistes savent mobiliser à distance en veillant à ce que les emblèmes, les devises, et les slogans... soient répétés pour renforcer l'adhésion à leur idéologie.
- 5 Ainsi, le régime de monarchie absolue de Louis XIV (1674-1715) avait pour devise « *Nec pluribus impar* », traduit ainsi par Reclus (1899, p.3) : « À nul autre pareil ! ». Cette devise faisait l'éloge de la personne du souverain, prétendu de droit divin, et redevable de ses actes devant Dieu uniquement. Un des symboles de son régime n'était autre que le soleil !

- 6 A l'opposé la devise républicaine promeut trois valeurs « Liberté, Égalité, Fraternité » pour tous les français quelles que soient leurs origines sociales ou religieuses. Amadou (1974) tente d'en retrouver ses origines historiques tout en dénonçant certaines tentatives pour en attribuer la paternité aux francs-maçons ou aux révolutionnaires. Elle émane de nombreux débats philosophiques au cours du siècle des Lumières, y compris avec la participation des « illuminés » religieux de cette époque ! Il situe les traces écrites de cette formule dès 1790 sur certains drapeaux du 14 juillet des fédérations du Dauphiné et de la Franche-Comté, mais aussi en 1791 sur une planche de la loge maçonnique de Saint-Jean d'Écosse du Contrat social. Il se rallie finalement à une formule saisissante de Pierre Leroux (1797-1871) : « Le citoyen a un dogme, c'est l'Égalité ; un motif de se manifester et d'agir, c'est la Liberté ; une règle morale pour bien agir, c'est la Fraternité humaine » (cité par Amadou, 1974).
- 7 Par contre, certaines dictatures du XIXe siècle ont choisi de se démarquer clairement de la devise républicaine française. Ainsi en Italie, le régime fasciste de Benito Mussolini adopte une devise dont le premier verbe rappelle l'affiliation de son régime à la religion catholique : « Croire, Obéir, Combattre¹ ».
- 8 Plus tard en Grèce le régime des colonels introduit la « Famille » dans un triptyque assez proche : « Patrie, Religion, Famille ». Le nazisme sous Adolf Hitler, dont la dictature a le plus bafoué le principe de Fraternité, adopte la devise : « *Ein Volk, ein Reich, ein Führer* » (« Un seul Peuple, un seul Etat, un seul Chef² »).
- 9 La République française, enviée par de nombreux peuples, permettait à ses citoyens de croire en la longévité de sa devise, renforcée par la loi de 1905 sur la séparation des Eglises et de l'Etat. Ils pouvaient se réjouir de connaître enfin une certaine paix sociale après avoir mis fin aux longues guerres fratricides entre ses principales religions chrétiennes. Mais le régime du Maréchal Pétain, sous l'occupation nazie, s'est empressé d'abandonner cette devise emblématique pour adopter : « Travail, Famille, Patrie ». C'est au cours de cette période dramatique de son histoire que l'Etat français a collaboré à la déportation de juifs. Dorénavant les français sauront-ils rester vigilants pour protéger la fragilité des principes fondateurs de leur République ?
- 10 Delattre propose deux définitions de la fraternité en soulignant ses dimensions collectives et générales et ses dimensions individuelles et personnelles :

L'idée de fraternité universelle [...] invite à reconnaître dans tout autre homme un autre soi-même. La fraternité tend à mettre en avant ce lien proprement humain qui, sans les faire disparaître, transcende toutes les différences, toutes les oppositions et tous les conflits [...]. À l'échelle individuelle, [...] la fraternité se révèle par ce sentiment moral d'empathie qui fait que la souffrance d'autrui, le malheur qui le frappe, l'injustice dont il est victime, peuvent me toucher au plus profond de moi-même, alors qu'ils ne me concernent pas directement. (2016, en ligne)
- 11 Ces définitions introduisent le concept de fraternité en tant que compétence socio-émotionnelle universelle et individuelle, mais sa réduction à un « sentiment moral d'empathie » supprime l'agir fraternel et ses différentes opérationnalisations possibles telles que l'accueil d'autrui, la générosité, la coopération, l'altruisme et l'aide (etc.) qui doivent chacune faire l'objet d'apprentissages et de socialisations spécifiques (Aronfreed, 1970 ; Macaulay, Berkowitz, 1970 ; Baudrit, 2007 ; 2012 ; Gendron, 2007). Certaines études soulignent le caractère inné de l'empathie chez l'homme voire parfois chez l'animal (Kropotkine, 1938 ; Warneken, & Tomasello, 2006). Mais cette capacité innée ne supprime pas la nécessité d'une socialisation progressive d'apprentissages

difficiles pour arriver à mobiliser ces compétences socio-émotionnelles. Favre (2007, p. 292) souligne également le caractère acquis de l'empathie comme "capacité acquise au cours de la psychogénèse, de se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même. Elle est indissociable de l'empathie avec soi-même. Sans la capacité de distinguer ce qui vient de soi et ce qui vient d'autrui, nos émotions propres et notre représentation des émotions d'autrui se confondent. »

- 12 Les régimes politiques (monarchie de droit divin, dictature et république) cherchent donc à promouvoir, par leur devise nationale, des valeurs qui représentent leur mode de gouvernance spécifique. Toutefois la vigilance s'impose quant aux mots employés : ce n'est pas un hasard si au XXe siècle des dictatures ont exclu de leur devise le concept de fraternité ou ses équivalents sémantiques. Les peuples d'Europe, en élaborant et en se formant à leur histoire spécifique et commune, s'en souviendront-ils ? De nos jours, les mouvements d'immigration déclenchent des réactions d'hostilité qui mettent à mal cette valeur. L'école de la République est confrontée à un nouveau défi : comment faire vivre cette valeur auprès des enfants à l'école ?

Mesures européennes et nationales pour renforcer les valeurs et les compétences relevant de la fraternité

- 13 Le Parlement et le Conseil européen (2006) ont proposé des recommandations pour développer les compétences clés en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ils en donnent une définition et une typologie largement acceptées par les experts mobilisés à cet effet :

Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi.³

- 14 La typologie des huit compétences clés est trop longue pour être donnée dans ce texte. Nous ne citerons que les éléments essentiels relevant de la catégorie des « compétences sociales et civiques » :

La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique » (souligné par nous).

- 15 L'ouverture à autrui, avec la prise en compte des différences interculturelles, sont mises en exergue en les reliant aux dispositifs sociaux (juridiques et démocratiques) qui en facilitent la mise en œuvre. Le concept de fraternité n'est cependant pas cité de façon explicite.
- 16 En France le 22 janvier 2015, aussitôt après les attentats des 7, 8 et 9 janvier, Najat Vallaud-Belkacem, alors Ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, publie onze mesures pour remobiliser la communauté éducative

autour des valeurs et des liens de solidarité de la République (Pithon & Monjo, 2017). De nouvelles formations et procédures de recrutement des enseignants⁴ sont proposées en évoquant la nécessité de faire appel à une pédagogie active et aux supports audiovisuels. Les extraits, issus de ces mesures, indiquent la nécessité de renforcer la fraternité (souligné par nous dans le texte), sans pour autant nommer cette valeur de façon explicite, ce qui est pour le moins paradoxal.

- 17 Mesure 1 (M1) : « Renforcer la transmission des valeurs de la République » (...).
 M2 : « Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains » (...) « Hymne national, drapeau, devise » (...) « Les règles de civilité et de politesse doivent être apprises et respectées à l'École (...) ».
 M3 : L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs (principe de discipline), de reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie (principe de coexistence des libertés), et de construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).
- 18 Le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a proposé en 2015 un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » pour l'école. Les concepts de connaissances (au pluriel) et de culture (au singulier) ont été rajoutés à celui de compétences. On peut s'en étonner compte tenu de la définition des compétences proposée par les instances européennes citées ci-avant. En effet, selon cette définition, les connaissances forment une composante essentielle des compétences. On peut supposer que les experts français, mobilisés pour rédiger ce texte, ont cherché à dégager un certain consensus entre eux. En effet, le concept de compétence suscite des critiques compte tenu notamment de certaines applications qui peuvent en être déduites (Hébrard, 2005).
- 19 L'article 1 définit cinq grands domaines de formation, dont le troisième concerne « la formation de la personne et du citoyen ». L'accent est mis sur les apprentissages nécessaires au développement et à l'exercice de ces compétences.
- 20 Un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels [...] Dans une démarche de coéducation, elle [l'école] ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. (souligné par nous).⁵
- 21 Ce domaine fait appel :
 à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations [...]. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il [l'élève] est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. [...] Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement [...]. L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes [...]. L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. (Ibid.)
- 22 La liberté et l'égalité des citoyens sont citées, la fraternité ne l'est toujours pas, mais elle est déclinée selon diverses compétences qui la constituent et qui doivent faire l'objet d'apprentissages en famille et à l'école. Cette complexité peut décourager

parents, éducateurs, enseignants qui doivent co-construire des dispositifs d'apprentissage appropriés pour développer une qualité du vivre ensemble avec les élèves.

Expérimentations dans un collège d'enseignement adapté pour faciliter le vivre ensemble

- 23 L'accompagnement des innovations dans les organisations est parfois accueilli avec réticence par le personnel car il nécessite une surcharge de travail à chaque nouveau changement. Les démarches en ingénierie pédagogique tentent de proposer un cadre déontologique et des méthodes pour prendre en compte ces résistances (Pithon & Riffle, 2008). Toutefois, encourager un changement d'habitudes, afin de développer des compétences nouvelles, implique un investissement psychologique important (Pithon & Terrisse, 2015). Les enseignants exigent régulièrement de tels efforts de la part de leurs élèves en proposant des apprentissages nouveaux. Chercher à renforcer les conduites fraternelles au sein de l'école relève d'un travail éducatif de longue haleine, que certains enseignants refusent de prendre en charge, préférant mener à bien leurs missions d'instruction des élèves sans empiéter sur celles qu'ils attribuent à la famille. D'autres enseignants acceptent ce défi, notamment à la suite des attentats dans les locaux du journal Charlie, mais ils font état des difficultés psychologiques et pédagogiques auxquelles ils sont confrontés pour mener à bien cette mission (Fondeville, 2017 ; Panissal & Strouk, 2017).
- 24 L'Établissement Régional d'Enseignement Adapté Jean-Jacques Rousseau de Montpellier (EREA) accueille des jeunes en grande difficulté scolaire et sociale (capacité d'accueil de 144 élèves dont 69 en internat éducatif mixte) de la 6^è Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) à la 2^è année de Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.) : menuiserie, maçonnerie, horticulture, peinture et Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif (A.T.M.F.C.). Cet établissement a fait l'objet de diverses recherches-actions menées par l'Éducateur Principal, devenu plusieurs années après le Directeur de cet établissement. Ses publications (Martineau, 1994a, 1994b, 2004) illustrent comment il a élaboré avec son équipe pédagogique un référentiel de compétences sociales pour les jeunes de l'internat, puis mis en œuvre un dispositif expérimental de suivi de contrats éducatifs personnalisés auprès d'un groupe d'enfants comparé à un autre qui n'en a pas bénéficié. Nous résumerons ici ces dispositifs éducatifs.

L'enquête auprès des adultes sur leurs attentes et leurs reproches à l'égard des jeunes

- 25 Le personnel de l'établissement (professeurs d'enseignement général, professeurs d'atelier, professeurs d'école, éducateurs, personnels administratifs, personnels de service) a été sollicité au moyen d'une brève enquête. Outre les questions signalétiques deux questions ouvertes ont été proposées : « Dans vos échanges avec les élèves quels comportements attendez-vous d'eux ? Qu'est-ce qui vous déplaît le plus dans vos échanges avec les élèves ?... ». Le taux de réponses obtenues (76 %) est excellent (45 réponses sur 59) et témoigne de l'implication de tout le personnel.

- 26 L'analyse de contenu thématique des réponses à des questions ouvertes de ce type est une opération subjective délicate. Plusieurs professionnels de l'établissement se sont portés volontaires pour constituer un groupe de travail et en analyser les réponses. Ce travail a permis de faire prendre conscience que les mots et les expressions quotidiennes peuvent véhiculer des significations différentes selon les personnes ou les groupes de l'établissement. Une certaine vision consensuelle sur la nature des échanges dans cet établissement, et leurs dysfonctionnements éventuels, a ainsi pu s'amorcer. Dans notre synthèse de ce travail nous soulignerons les compétences qui relèvent de la fraternité.
- 27 Les adultes souhaitent d'abord que les enfants fassent preuve de plus de respect (tolérance...), de politesse (être correct...), d'application au travail (attentif, auto-discipliné, persévérant...), de socialité (esprit d'équipe, solidarité, entre aide...), d'une meilleure communication (écouter, échanger sans agressivité, s'exprimer clairement...), de positivité (bonne humeur, créativité...), de pro activité (anticiper son futur, prendre des décisions...), de sens moral (être courageux, intègre...).
- 28 Les adultes reprochent ensuite aux jeunes leur violence physique (bagarre, coup...), verbale (insolence, colère, grossièreté...), leur incivilité (non respect des règles, indiscipline, bruit, arrogance, mensonge...), les difficultés à travailler (paresse, instabilité, incapacité à collaborer en équipe, manque de motivation...).
- 29 Les exigences des adultes (attentes et reproches) à l'égard des jeunes, relevant de la fraternité, sont majoritaires et variées. Elles peuvent être rattachées à un concept générique tel que la « communication bienveillante » (accueil de l'autre, expression chaleureuse à son égard et entraide).

L'enquête auprès des jeunes sur leurs attentes et leurs reproches à l'égard des adultes

- 30 Le taux de réponses obtenues (84 %) est meilleur que celui des adultes (53 réponses sur 63 jeunes questionnés par écrit) probablement parce que l'enquête a été présentée comme un exercice scolaire pendant les heures d'études du soir. Les consignes correspondent à celles données aux adultes : « Dans tes relations avec les adultes, qu'attends-tu d'eux ? Qu'est-ce qui te déplaît le plus dans tes échanges avec les adultes ? ». Les termes soulignés relèvent de la fraternité.
- 31 Les jeunes souhaitent d'abord que les adultes fassent preuve de bienveillance à leur égard (être gentil, mieux m'écouter...), de professionnalisme (bien aider pour les devoirs, mieux expliquer, rendre service, s'intéresser à mon travail...), d'équité (ne pas me punir injustement, nous traiter tous pareils...), d'humour (faire rire...).
- 32 Les jeunes reprochent ensuite aux adultes leur sévérité excessive (trop de punitions...), leur injustice (me cherche alors que j'ai rien fait...), leur domination verbale (parle trop, crie toujours, n'écoute pas...).
- 33 A la lecture des résultats de l'enquête les adultes ne s'attendaient pas à autant d'exigences des jeunes à leur égard ! Cette démarche de confrontations d'exigences croisées a facilité une certaine remise en cause de part et d'autre que nous avons également pu expérimenter par ailleurs (Pithon & al. 2000, Pithon & Barrandon, 2007). L'élaboration d'un référentiel de compétences sociales par le groupe de pilotage de l'étude a pu faire émerger la complexité, les interconnexions, et les filiations entre les

concepts dans une arborescence qui structure les représentations sociales de la communauté éducative et dont l'explicitation peut améliorer la prise de conscience de la complexité des compétences socio-émotionnelles du vivre ensemble.

L'élaboration d'un référentiel de compétences sociales

- 34 A la suite de cet inventaire des attentes et des reproches que les deux principaux partenaires de cette communauté éducative se sont adressés mutuellement au moyen de cette enquête effectuée en vue d'améliorer le dialogue social dans l'établissement, Martineau (2004) a élaboré une typologie des principales compétences à maîtriser par les enfants pour faciliter un mieux vivre ensemble. La démarche d'élaboration de ce référentiel et son utilisation dans un dispositif d'évaluation formatrice s'inscrivent dans un ensemble de réflexions et de méthodes préconisées notamment par Figari (1994) et Figari, Remaud avec la collaboration de Tourmen (2014).
- 35 Ce référentiel comprend trois domaines de compétences générales qui se déclinent selon les principes d'une taxonomie descendante en capacités à mobiliser et en conduites effectives (Martineau, 2004). A titre d'illustration nous en donnons quelques extraits :
- 36 1/ savoir vivre avec soi-même, soit en termes de capacités (entretenir son corps ; porter une tenue adaptée ; entretenir son espace personnel ; s'alimenter correctement ; faire face aux tâches quotidiennes de la vie en internat...).
- 37 2/ savoir vivre en communauté : communiquer oralement (pour cette capacité les conduites retenues sont : être poli ; à l'écoute ; parler juste) ; coopérer avec ses camarades ; maîtriser son environnement (s'ouvrir au monde ; gérer son budget...);
- 38 3/ vivre avec les adultes : respecter l'autorité ; collaborer avec les adultes ; construire son autonomie. (Les conduites soulignées relèvent de la fraternité).
- 39 Ce type de référentiel doit être conçu de façon évolutive et peut faire l'objet d'aménagements périodiques selon les réflexions menées par l'équipe pédagogique. C'est l'un des moyens pour renforcer un langage commun entre les élèves et les autres membres de la communauté éducative mais il faut du temps pour qu'il contribue à la construction d'une culture commune.

L'élaboration et la négociation des contrats éducatifs personnalisés

- 40 Martineau (1994a) a mis en place des contrats éducatifs personnalisés pour l'un des groupes de vie de l'internat au cours d'un trimestre en vue ensuite de les généraliser aux autres groupes selon un principe de rotation. Chaque éducateur référent (qui suit particulièrement deux jeunes) explique à ses élèves les principes du contrat éducatif personnalisé et leur demande dans un premier temps de s'auto-évaluer (AE) à l'aide d'un guide élaboré à partir de ce référentiel. Il les évalue ensuite (hétéro-évaluation HE) sans prendre connaissance de leur AE. Les données sont saisies à l'aide du logiciel Excel. Pour chaque contrat le profil HE sert de référence pour hiérarchiser les atouts ou forces du jeune, puis les compétences à améliorer ou ses potentiels et enfin celles qui doivent être travaillées pour faire l'objet d'apprentissages ou d'entraînements particuliers. La superposition des deux profils facilite la confrontation entre ces deux points de vue. L'adolescent échange avec son éducateur référent et ils dégagent ensemble certaines compétences qui font plutôt consensus et d'autres plutôt dissensus afin de co-

construire un contrat éducatif personnalisé clair et accepté par les protagonistes (Pithon, 1988). Ils discutent d'abord des atouts et des forces du jeune, puis choisissent une ou deux compétences qui peuvent être facilement perfectionnées. Cette reconnaissance sociale de ses forces est valorisante pour le jeune (par exemple un élève soigneux est invité à aider un camarade à mieux ranger son espace personnel). Puis ils discutent des difficultés perçues et confrontent leurs désaccords éventuels. Ils cherchent ensuite ensemble des activités futures en vue d'essayer d'y remédier (par exemple participer à tour de rôle à la distribution du goûter aux autres élèves), quitte à trouver des ressources nouvelles (en moyens ou en soutiens psychologiques). L'éducateur propose des exercices qu'il peut superviser lui-même ou confier cette responsabilité à un autre membre du personnel mieux habilité à le faire. Il s'agit de mettre à disposition de l'élève des conditions ressources et de négocier avec lui les critères à la fois quantitatif et qualitatif de la réussite des activités en question. Par exemple avec l'infirmière choisir ses aliments, évaluer son appétit pour équilibrer ses repas (cinq fruits et légumes par jour) ; avec le professeur en éducation physique préparer collégialement la sortie cyclotourisme (choisir l'itinéraire en discutant avec ses camarades, vérifier la sécurité des vélos, prendre la trousse pour les soins...). En fin de trimestre, après de nouvelles évaluations (AE et HE), un autre entretien de confrontation socio cognitive (Prévot & Pithon, 2000) permet de faire le bilan sur ce contrat éducatif personnalisé.

Principaux effets des contrats éducatifs personnalisés

- 41 La recherche de Martineau (1994b) a porté sur 22 adolescents de l'internat dont il avait la responsabilité à cette époque. Deux groupes d'adolescents ont participé à des évaluations (AE puis HE) en début et en fin de trimestre. Un groupe de 11 élèves bénéficie de contrats éducatifs personnalisés ; l'autre, de 11 élèves également, n'en bénéficie pas au cours de ce trimestre. Les HE effectuées par les éducateurs référents montrent une plus forte progression pour le groupe expérimental. Paradoxalement les AE des jeunes du groupe témoin font état de plus de progrès que les AE du groupe expérimental, comme si ces derniers devenaient plus conscients des exigences attendues et/ou devenaient plus critiques à l'égard d'eux-mêmes. L'éducateur référent étant censé être plus « pertinent » dans son évaluation, il est intéressant d'examiner les écarts entre les HE et les AE. Plus cet écart est faible plus l'élève paraît « réaliste ». L'auteur observe que les deux groupes d'enfants voient leur réalisme progresser, mais les progrès du groupe expérimental sont plus importants : « nous pouvons imputer cette progression remarquable du groupe expérimental aux effets positifs du dispositif d'éducation contractuelle » (*Ibid.* p. 69).
- 42 La mise en place de ces contrats éducatifs personnalisés par Martineau s'inscrit dans le prolongement des travaux de Pithon & Bernard (1991) portant sur des contrats pédagogiques personnalisés avec des jeunes en décrochage scolaire suivant une formation en contraction de textes. Au cours de cette formation quatre résumés réalisés par des élèves ont été évalués « en aveugle » par un professeur de français sans connaître le moment de leur production ni leur groupe de provenance. Un groupe expérimental bénéficiait en outre de contrats personnalisés (N = 7) contrairement au groupe témoin (N = 10) qui n'en bénéficiait pas. Les notes du groupe expérimental progressent ainsi que les scores à une Epreuve de Compréhension Verbale Ecrite (ECVE, Ducos, 1989) passée avant et après la formation. Le réalisme, écart entre l'évaluation du

professeur et l'auto-évaluation du jeune, s'améliore sur six des sept critères utilisés dans les évaluations. La même méthodologie a ensuite été mise en œuvre auprès de jeunes mères adolescentes soutenues dans leurs activités éducatives auprès de leur enfant (Prevot, Landau & Pithon, 1997).

- 43 Le réalisme des jeunes dans la réalisation d'activités éducatives est une compétence « métacognitive » importante pour réguler ses apprentissages (Pithon & Solier, 2008) et semble relever d'une compétence plus générale : la conscience de soi (Auzoult, 2012).

Discussion et conclusion

- 44 La conception d'un dispositif éducatif pour tenter d'améliorer le climat « fraternel » dans une « communauté éducative » (Pithon, Asdih & Larrivée, 2008) passe par la remise en cause personnelle de chacun de ses membres. En effet l'injonction à la fraternité, troisième valeur de la devise de la République française, porte sur un devoir que nous devons mettre en œuvre à l'égard d'autrui. Les deux autres valeurs (liberté et égalité) évoquent plutôt des droits qu'il faut revendiquer, notamment dans les nombreux pays où la démocratie a tant de peine à se développer.
- 45 Les dispositifs éducatifs présentés dans cet article, compte tenu de leur effectif restreint, peuvent être qualifiés de recherche exploratoire s'adaptant du mieux possible aux organisations d'accueil. Toutefois force est de constater que les apprentissages de la compétence fraternelle reste un défi à relever dans chacune d'elle. Educateurs, enseignants, doivent donc concevoir, animer voire évaluer des dispositifs éducatifs pour les faire évoluer. Les dispositifs que nous avons présentés, notamment ceux de Martineau (1994a, 1994b) peuvent paraître trop complexes : enquêtes sur les exigences relationnelles entre les membres d'une communauté éducative pour améliorer le vivre ensemble ; élaboration d'un référentiel de compétences socio-émotionnelles ; co-construction de contrats éducatifs personnalisés avec les enfants. Ils ont été mis en œuvre par une équipe pédagogique en partenariat avec des universitaires. D'autres recherches portent sur des dispositifs différents comme le tutorat, les relations d'aide et la coopération entre les élèves (Baudrit, 2003 ; 2007 ; 2012). Educateurs et enseignants, qui ne disposent pas de ressources particulières pour mener à bien ce type de recherches appliquées, peuvent les simplifier ou en concevoir de plus opérationnels. Ils trouveront par exemple réflexions théoriques et outils pratiques dans les ouvrages de Connac (2012 et 2017) qui illustrent concrètement comment la personnalisation des apprentissages et la coopération entre les élèves se renforcent.
- 46 Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014) a développé divers dispositifs éducatifs individualisés pour répondre à certains besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté : projet d'accueil individualisé, projet personnalisé de scolarisation, plan d'accompagnement personnalisé, programme personnalisé de réussite éducative.
- 47 Les bénéfiques pratiques que les élèves peuvent en retirer pour s'insérer dans la société en tant que futurs citoyens appelés à signer divers « contrats », ne doivent pas masquer certains « effets pervers » que ces dispositifs peuvent aussi générer (Boudon, 1977).
- 48 Ainsi Martineau (1994) soulève plusieurs objections à ses recherches. Par exemple d'un point de vue éthique il s'interroge sur la transmission des valeurs : l'éducateur et

l'enseignant agissent sur les valeurs des enfants dont ils ont la charge alors qu'ils n'en sont pas les parents. Ensuite, en dépit de l'intérêt à travailler en équipe, il regrette la lourdeur bureaucratique, le manque de temps et de moyens pour pérenniser ce type de dispositif individualisé. Surcharge de travail, stress et démotivations peuvent survenir chez les acteurs engagés dans de tels dispositifs. Ces objections se rapprochent d'un courant plus radical dénonçant les approches « normalisatrices et technicistes » (Sarrazy, 1995, p. 85) qui se multiplient à destination de jeunes en difficulté (Chauvière, 1988), notamment dans le domaine du « care » et de la santé (Pierret, 1988). L'« alliance thérapeutique » y est parfois préconisée voire comparée avec le « contrat thérapeutique » (Ellul, 1988) bien que ces deux dispositifs soient différents et mériteraient plus de recherches sur leurs effets respectifs.

- 49 Les enjeux éducatifs sont inévitablement liés à des enjeux idéologiques quand il s'agit de développer, socialiser, et renforcer les compétences socio émotionnelles relevant de la fraternité à l'école. La devise française, Liberté-Egalité-Fraternité, fait d'autant plus consensus qu'elle est générale, mais des divergences peuvent facilement apparaître, y compris entre les défenseurs des valeurs de la République, quand il s'agit de décliner à la fois les processus socio affectifs et les pratiques sociales qui en dépendent, tout particulièrement en ce qui concerne la fraternité et ses liens avec l'empathie (Berthoz & Jorland, 2004), la bienveillance (Le Guellec, 2018) ; l'altruisme (Macaulay & Berkowitz, 1970) ou l'entraide et la coopération (Baudrit, 2007, 2012).
- 50 A une époque où les cultures, de plus en plus individualistes et compétitives s'imposent, il faut arriver à articuler, selon Bidar (2016), une culture de la sensibilité (amicale, compassionnelle, généreuse et tolérante...) à une culture de la règle et du droit (rigoureuse, du devoir, de la fidélité, de la sincérité et du courage...).

BIBLIOGRAPHY

Aronfreed, J., (1970). The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analyses. In J. Macaulay and L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and Helping Behavior* (pp. 103-127). New York, London: Academic Press.

Amadou, R., (1974). Liberté, Égalité, Fraternité, La devise républicaine et la Franc-Maçonnerie, *Renaissance Traditionnelle*, 1, tome V, N° 17/18.

Auzoult, L., (2012). *Conscience de soi et régulations individuelles et sociales*. Paris : Dunod.

Baudrit, A., (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ?, *Carrefours de l'éducation*, 1, 15, 118-134.

Baudrit, A., (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1 (40), 115-136. DOI 10.3917/lsdle.401.0115.

Baudrit, A., (2013). L'apprentissage coopératif : un modèle psychosocial sous-jacent à ce genre d'activité collective ? *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*. Supplément électronique au N° 51, 71-79.

- Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Bidar, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui*. Paris : Albin Michel.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : P.U.F.
- Chauvière, M. (1988). Chaîne de contrats et inflations de contrats. In CREA (Ed.). *Le contrat en sciences humaines dans les pratiques sociales de santé*. (pp. 348-352). Rennes : Presses universitaires de Rennes 2.
- Connac, S., (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Paris : ESF.
- Connac, S., (2017). *La coopération entre les élèves*. Heillecourt : CANOPE Editions.
- Delattre, M. (2016). Fraternité : poursuivre la réflexion philosophique. In *La Fraternité : les textes de référence*. <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/fraternite.html>
- Ducos, L., (1989). Construction d'un test de compréhension verbale écrite, *Mémoire de maîtrise en psychologie* dirigé par C. Guimelli, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Ellul, J. (1988). Le contrat et l'alliance. In CREA (Ed.), *Le contrat en sciences humaines dans les pratiques sociales de santé* (pp. 28-33). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck
- Figari, G. & Remaud, D. avec la collab. De Tourmen, C. (2014). Méthodologie d'évaluation par la référentialisation. In C. Tourmen (Dir.), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative* (pp. 71-103). Bruxelles : De Boeck.
- Fondeville, B. (2017). Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires. *Education et socialisation*, n° 46. <https://journals.openedition.org/edso/2722>
- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Les Cahiers du Cerfee*, 23, 9-60.
- Hébrard, P. (2005). Définir et évaluer les compétences : quelques difficultés théoriques et pratiques. In G. Pithon. & B. Gangloff (Dir.) : *Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel*. Paris : L'Harmattan.
- Kropotkine, P. (1938). *L'entraide : un facteur de l'évolution*, d'après l'Édition Alfred Costes [1906]. Paris : Les éditions invisibles. <http://data0.eklablog.com/ae-editions/perso/bibliotheque%20-%20pdf/kropotkine%20-%20l-entraide.pdf>
- Le Guellec, G. (2018). La bienveillance à bonne école, *Hors série L'Obs*, N° 99, 68-71.
- Macaulay, J. & Berkowitz, L. (1970). *Altruism and Helping Behavior*. New York: Academic Press.
- Martineau, D., (1994a). *Évaluation dynamique de la socialisation de l'adolescent : perspectives et contraintes*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation sous la direction de G. Pithon, Université Paul Valéry.
- Martineau, D., (1994b). Évaluation dynamique de la socialisation d'adolescents en difficulté, *Le courrier de Suresnes*, 61, 64-70.
- Martineau, D., (2004). Un référentiel éducatif pour les EREA, *La revue du CERFOP*, 185-195.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, République française. (2014). Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Quel plan pour qui ?

- OCDE. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OCDE.
- Orcel, M. (2009). *Le Livre des devises*. Paris : Le Seuil.
- Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité dans l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique, *Éducation et socialisation*, 46. <http://journals.openedition.org/edso/2704>
- Panissal, N. & Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, *Education et socialisation*, 46. <https://journals.openedition.org/edso/2711>
- Pierret, J. (1988). La notion de contrat en médecine. In CREAI (Ed.), *Le contrat en sciences humaines dans les pratiques sociales de santé*, (pp. 82-87). Rennes : Presses universitaires de Rennes 2.
- Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (2008). *Construire une communauté éducative : le partenariat famille-école-association*. Bruxelles : DeBoeck.
- Pithon, G. & Barrandon, X., (2007). Représentations par les professeurs et les élèves des objectifs et des principes qui régissent les sanctions dans un lycée : dissensus et consensus révélateurs de leurs difficultés à communiquer. *Tréma*, 27, 33-46. <http://trema.revues.org/477> ; DOI : 10.4000/trema.477.
- Pithon, G., Dentz, N., Grimaud, M. & Manderscheid, J.-C. (2000). Expliquer la violence dans un établissement : le point de vue des enfants et des adultes. *Spirale*, 25, 165-186.
- Pithon, G. (1988). Les pratiques d'évaluation, contrats de communication spécifiques. *Les Cahiers du Centre de Recherche sur les Formes d'Education et d'Enseignement*, 1, 177-186.
- Pithon, G. & Monjo, R. (2017). Laïcité et morale à l'école, *Education et socialisation*, 46. <http://journals.openedition.org/edso/2647>.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? In G. Pithon, & R. Monjo (Eds.) : Laïcité et morale à l'école, *Education et socialisation*, 46. <https://journals.openedition.org/edso/2731>
- Pithon, G., & Ponin, R. (2016). Transmission des valeurs à La Réunion sur trois générations d'hommes ou de femmes, catholiques ou hindoues, *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 38, 73-98.
- Pithon, G., & Riffle, J.-P. (2008). L'ingénierie d'une action de formation : de sa conception à son évaluation, de l'usage des outils et des méthodes. In M. Bromberg et A. Trognon (Dirs.), *Psychologie sociale et ressources humaines*, (pp. 379-399). Paris : PUF.
- Pithon, G. & Solier, A. (2008). Renforcement métacognitif du sentiment d'efficacité professionnelle et personnelle en formation d'adultes. In C. Lemoine et al. (Dirs), *Psychologie du Travail et Développement des personnes et des organisations*. Lille : Editions de l'AIPTLF. Cédérom, T2, 5-13.
- Pithon, G. & Terrisse, B. (2015). Accompagner les parents dans leurs activités éducatives : apports de l'ingénierie pédagogique. In T. Malbert (Ed.) : *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant et école*, (pp. 55-68). Paris : Karthala.
- Prevôt, O., Landau, D. & Pithon, G. (1977). Le contrat individualisé de formation en éducation parentale pour « mères à risques ». In F. Tochon (Ed.) : *Eduquer avant l'école : l'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes* (pp. 87-105). Bruxelles, Montréal : De Boeck, Presse de l'Université de Montréal.

Prévôt, O., & Pithon G. (2000). Former les parents aujourd'hui. In Y. Fumat & G. Pithon (Eds.), *Famille Ecole : quelles médiations ? Les Cahiers du Centre de Recherche sur les Formes d'Education et d'Enseignement*, 16, 173-194.

Reclus, O. (1899). *Le Plus Beau Royaume sous le ciel*. Paris : Hachette.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.

Tchakhotine, S. (1956 [1939]). *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris : Gallimard.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in human infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.

NOTES

1. http://www.acgrenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/etatsoc/esp_prof/synthese/totalita.htm
2. <http://keepschool.com/fiches-de-cours/college/histoire/allemande-nazie.html>
3. Journal officiel L 394 du 30.12.2006. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>
4. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/once-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html> (consulté le 4/2/2015).
5. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

ABSTRACTS

The French Republic motto has three values "Liberty, Equality, Fraternity". The third one is scarcely quoted by official French, European or International documents, whereas the others are. Mottos reflect different types of governance: monarchy, dictatorship, democracy... Under Petain's regime France changed its motto to "Work, Family, Homeland" that recalls those of other dictatorships. To get a fraternity climate in school the author shows with different researches how it can be necessary to rely on explicit socio-emotional skills learned through personal educational contracts.

La devise de la République française prône les valeurs de « Liberté, Egalité, Fraternité ». La troisième est peu citée par les textes officiels français, européens ou internationaux. Les autres le sont. Les devises symbolisent un mode de gouvernance : monarchie, dictature, démocratie. Sous Pétain la devise « Travail, Famille, Patrie » rappelle celles d'autres dictatures. Selon les recherches citées par l'auteur, il est possible d'améliorer le climat fraternel en classe en s'appuyant sur l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles explicitées dans des contrats éducatifs personnalisés.

INDEX

Mots-clés: fraternité, compétence socio-émotionnelle, contrat éducatif personnalisé, école

Keywords: fraternity, socio emotional skill, personalized educational contract, school

AUTHOR

GÉRARD PITHON

Université Paul Valéry - Membre associé Epsilon (EA 4556), Département de Psychologie