

■ LES RUBRIQUES

Animation pédagogique de l'établissement

Vie du collège et des collégiens

Multi, pluri, inter, trans... disciplinarité

Expérimentations et innovations

Du côté des chefs d'établissement

Du côté des enseignants

Didactiques

Partenariats

Lectures et colloques

Instructions officielles

Actualités du CEPEC

CEPEC de LYON
14 Voie Romaine
69290 CRAPONNE

Tél : 04 78 44 61 61
Fax : 0478 44 63 42

e-mail : publications@cepec.org
Site Internet : <http://www.cepec.org>

Collégissime !

**Revue
du Département Collège
du CEPEC**

Directeur de la publication :

Charles Delorme

Comité de rédaction :

Charles Bossi

Irène Jacquaz

Jean Claude Meyer

Jean Louis Phélut

Maquette et mise en page :

Robert Delaveau

Couverture : sur une idée de

François Catrin

ISSN en cours

Editorial



Colléissime !

MESURES POUR LE COLLEGE

◆ QUOI DE NEUF POUR LA PROCHAINE RENTREE ?

1. Priorité à l'accueil et à la consolidation en sixième

La classe de sixième a une vocation d'accueil et d'intégration. L'objectif prioritaire pour cette rentrée est l'accompagnement du travail personnel des élèves tout au long de l'année en faisant en sorte que la consolidation se préoccupe du cœur des apprentissages.

Organiser l'intégration avec un double objectif :

- faire découvrir le fonctionnement interne du collège,
- faire découvrir le collège en tant que communauté de vie.

Et deux niveaux d'actions :

- **chaque enseignant dans sa discipline,**
- **l'équipe éducative sur des temps forts**
L'année précédente organiser un accueil d'élèves de CM2 par les 6^{ème} (visites d'établissement, participation à des cours en sixième, activités culturelles ou sportives communes).

Les premiers jours de la rentrée, explication du cadre pédagogique et méthodologique du collège :

- Compréhension des différents espaces,
- Rencontre des différents acteurs (convivialité, échanges, repérages, prise de conscience, ...),
- Explicitation des attentes en matière de comportement et de travail. Qu'est ce que j'ai le droit de faire au collège, dans la classe et hors de la classe ? Qu'est ce que je ne dois pas faire ?
- Organisation d'une assemblée de classe avec participation des élèves, des enseignants et de la vie scolaire pour une stabilisation des règles de vie commune, des comportements de respect mutuel,
- Mise en place d'une sortie pour contribuer à un climat positif et mieux se connaître.

Engager la consolidation sans tarder

- Mise en place d'un emploi du temps particulier de début d'année laissant une plus grande place à l'aide au travail personnel,
- Mise en place, sans tarder, d'un « suivi personnalisé » ciblé dans la durée, pour des élèves qui manifestent des difficultés d'intégration dès les premiers jours,
- explicitation pour les parents du rôle qu'ils peuvent tenir quant au travail personnel de leurs enfants,
- Utilisation de l'heure de vie de classe pour aider à l'expression des élèves, pour réactiver les premiers

Exploiter l'évaluation de sixième

1. Par champ s'intéresser au taux de réussite, de non réussite de la population totale, d'une classe, Il ne s'agit plus de prendre en compte les difficultés particulières de chaque élève mais d'analyser les champs qui posent problème ou qui sont bien réussis sur une population globale
2. Définir des priorités de classe et se donner des objectifs communs à différentes disciplines.
3. En fonction du repérage « des difficultés » et des « potentialités » dans la classe qu'a permis l'évaluation de sixième, il s'agit de convenir collectivement des objectifs communs prioritaires à « atteindre » par tous les élèves pour que l'adaptation en collège soit réussie.
4. Ajuster les diverses progressions.
5. Ces objectifs prioritaires sont à intégrer à la progression de chaque discipline. Une question importante pour chaque enseignant de sixième, « comment les résultats de l'évaluation » influent sur la progression de sa classe ?
6. Engager des coopérations avec des écoles.
7. La communication aux maîtres des écoles des résultats des élèves qu'ils nous ont envoyés est une nécessité mais une comparaison de ces résultats avec ceux d'élèves venant d'autres écoles ou de résultats nationaux peut donner à chacun des repères. Certes de telles comparaisons ont un caractère normatif, mais cela peut aider à interpellier des pratiques, à confronter des analyses, à coopérer pour des évolutions positives.
8. Identifier les enfants en très grande difficulté (plusieurs champs).
9. Ce travail est à conduire par l'équipe des professeurs de l'enfant autour du professeur principal :
 - A partir de l'évaluation de sixième.
Résultats faibles aussi bien dans les champs de la maîtrise de la langue (compréhension, outils de la langue, production de textes) que dans le champ de la maîtrise du calcul.
 - Informations relevées en direct dans la classe dans les premières semaines et auprès des enseignants de l'école : rapport de l'élève aux sens des contenus, de l'activité scolaire.
 - Informations collectées auprès de différents partenaires :
 - Santé, maltraitances, conflits familiaux, pauvreté (associer personnels de santé, assistantes sociales, psychologues scolaires, ...).

repérages au collège et favoriser un retour sur les apprentissages des différentes disciplines,

- Elaboration avec les élèves d'un plan de travail par semaine ou par quinzaine relatif aux devoirs et leçons.
- dans chaque discipline :
 - Explication des objectifs et des méthodes, après coordination d'équipe,
 - Présentation des « enjeux » de savoirs ,
 - Faire exprimer ce que savent déjà les élèves en veillant à ne pas trop vite faire l'hypothèse qu'ils ne savent pas,
 - Expliciter la répartition dans le temps du travail personnel.

2. Exploitation systématique de l'évaluation de sixième et de cinquième

Cela devrait permettre aux équipes de disposer d'instruments de diagnostic et d'appui aux actions éventuelles dans chaque classe mais aussi inter cycles. Ces dernières sont fondées sur une coopération de enseignants des deux cycles :

- Echanges sur les exigences adoptées (comportements, tenu des outils, ...),
- Mise en commun des organisations de classe adoptées, des marges d'initiatives laissées aux élèves dans le fonctionnement quotidien de la classe,
- Explication des types de tâches réalisées dans différentes disciplines, des critères utilisés pour évaluer, des types de difficultés rencontrées par certains élèves,
- Communication des tâches habituellement données en devoir à la maison, mise à plat de ce que représente « apprendre une leçon » dans diverses disciplines.

3. Définition de trois voies pour remédier aux difficultés en fonction de leur gravité

La *voie prioritaire* consiste à prendre en compte la difficulté scolaire dans le cadre des enseignements communs.

La *seconde voie* permet de regrouper les élèves qui ne maîtrisent pas totalement les compétences exigibles pour réussir et de leur proposer des actions spécifiques.

La *troisième voie* (pour des élèves aux difficultés beaucoup plus lourdes) consiste à construire des dispositifs plus spécifiques, le cas échéant dérogatoires par rapport aux programmes en vigueur, sur la base d'un projet pédagogique, en fixant les échéances.

Ces trois voies sont sensées prendre en charge des problèmes différents, des élèves qui rencontrent des **difficultés ponctuelles**, des élèves qui ont **décroché** et des élèves **en rupture**.

Voie prioritaire

En classe entière, il convient de diversifier au mieux les pratiques afin que chaque élève puisse s'impliquer dans les apprentissages. Une variété de situations sont possibles :

1. Travail par sous groupes de recherche. Il s'agit de favoriser les interactions, les confrontations de points de vue, l'émergence de questions d'élèves.
2. Travail par binômes. Ici, la co-explication permet à chaque élève de formuler sa compréhension ou ses difficultés et de les confronter à celles d'un pair.
3. Travail par ateliers, sous groupes à objectifs différents, à niveaux d'exigences différents. Le fait de prévoir deux ou trois activités différentes permet aux élèves de se mobiliser sur des objectifs qui lui sont « destinés ».
4. Temps où des élèves à partir d'un « cours écrit », de documents, « cherchent à comprendre » avec l'appui ponctuel de l'enseignant ou de pairs placés dans la même situation. C'est en particulier la situation d'exploitation de documents pour apprendre.
5. « Monitorat organisé » entre élèves. En particulier, pour éviter les séances systématiques de correction, il peut être intéressant d'organiser des petits sous groupes d'élèves qui, sur une question particulière sont sous la responsabilité d'un petit camarade qui a compris.
6. Suivi par l'enseignant de 2 ou 3 élèves en classe entière. Prendre quelques minutes pour prendre en charge particulière des élèves décrocheurs ou « en manque » pendant que le reste de la classe traite une activité.
7. Contrat de travail « personnalisé » sur objectifs dans la classe (1 ou 2 séances), hors la classe (avec des échéances) pour un élève particulier..
8. Plage de travail où un deuxième adulte vient le seconder l'enseignant pour accompagner des sous groupes d'élève
9. Plage de travail où l'élève s'implique sur un projet interdisciplinaire en lien direct avec les progressions des disciplines impliquées.

Troisième voie

Sans cadre réglementaire étroit, les moyens sont à dégager de la dotation globale. Un complément de dotation peut être accordé dans le cadre d'un projet contractualisé. Il s'agit :

- de personnaliser les réponses pour les élèves en rupture : tutorat, dispositifs d'*inclusion* ...
 - d'imaginer des organisations relais pour que des élèves puisse se restaurer ».
- (cf. BO n° 21 du 27 mai 1999 pour des pistes d'action en matière d'absentéisme et de déscolarisation.

Les classes à projet artistique et culturel contribuent à l'intégration des élèves. Elles intéressent donc de façon prioritaire le niveau sixième. (cf. CIRCULAIRE N° 2001-104 DU 14-6-2001).

Elles sont à développer d'abord dans les collèges les plus sensibles, qu'il s'agisse d'établissements relevant de l'éducation prioritaire ou marqués par un isolement en milieu rural. Elles ne devront en aucun cas être l'occasion de constituer des classes spécifiques.

La classe à projet artistique et culturel est construite sur une démarche de projet mobilisant des enseignants et des partenaires. Elle est organisée en vue d'une réalisation artistique et/ou culturelle à laquelle participent plusieurs disciplines. Comme tout projet, elle s'inscrit dans un délai, avec le temps de la conception, de l'échange, de la réalisation, de la restitution et de l'évaluation.

La spécificité pédagogique des classes à projet artistique et culturel tient à ce que la réalisation du projet est à la fois l'axe autour duquel s'articulent des acquisitions relevant d'une ou, de préférence, de plusieurs disciplines, et l'occasion d'une production artistique et/ou culturelle dépassant le cadre habituel des enseignements dispensés.

Le projet artistique et culturel est une organisation pédagogique :

- visant une création ou une production qui peut revêtir des formes variées, par exemple la réalisation d'une œuvre plastique ou d'un objet du quotidien, d'un spectacle, d'une exposition, d'un document écrit, d'un exposé oral, d'un document audio ou vidéo...
- associant un ou des partenaires externes,
- impliquant le plus souvent plusieurs disciplines,
- de préférence en liaison avec l'environnement culturel et artistique des élèves et des établissements,
- permettant de mettre à jour les relations entre les évolutions techniques, scientifiques, artistiques et culturelles.

4. Mise en place « obligatoire » des itinéraires de découverte au cycle central

Ces itinéraires sont *une autre manière de traiter le programme*, une démarche originale d'enseignement dans une optique interdisciplinaire, un temps d'enseignement à part entière qui engage à la créativité et l'innovation.

Un temps d'enseignement obligatoire qui vise à une meilleure appropriation des programmes du cycle central en favorisant une implication plus grande des élèves grâce aux choix qui leur sont proposés et au développement de stratégies pédagogiques plus efficaces, notamment l'apprentissage de l'autonomie. (Eviter toute dérive vers un travail qui n'aurait pas pour finalité explicite des apprentissages scolaires).

Les objectifs des actions préparées dans le cadre de ce temps d'enseignement doivent donc clairement définir des savoirs et des compétences à acquérir, identifiés à partir d'une lecture croisée des programmes des deux disciplines impliquées et déclinés ensuite en sujets d'étude.

Quatre domaines sont proposés :

- **La nature et le corps humain**
 - En quoi la forêt est nécessaire à la vie ?
 - Comment expliquer l'évolution des performances aux J.O. ?
- **Les arts et les humanités**
 - En quoi l'art peut-il être violent ?
 - Une photo a-t-elle besoin d'une légende ?

Au cycle central, chaque élève doit faire quatre itinéraires (deux par an sur deux ans) chacun sur 10 à 13 semaines à raison de 2 H par semaine. Ces quatre projets doivent s'inscrire dans deux des quatre domaines proposés. Chaque professeur en charge d'un ID bénéficie de ½ heure année pour chaque session d'ID.

Organisation des IDD

Regroupements interclasses sur barrette horaire Variantes

- les enseignants ont en charge certains de leurs élèves,
- les enseignants impliqués viennent d'autres niveaux,
- Hors IDD les élèves ont étude et les profs se concertent,
- Hors IDD les élèves ont cours dans les matières impliquées, la concertation est déplacée,
- Hors IDD les élèves ont d'autres cours (emploi du temps différent : période avec I.D et période sans I.D).

Organisation par classe Variantes

- Les mêmes que ci-dessus,
- Le choix des élèves se fait sur la nature de la production,
- Le choix des élèves se fait sur la démarche engagée.

- **Les langues et les civilisations**
 - En quoi le point de vue que l'on prend modifie les informations que l'on lit à partir d'un même texte ?
 - Comment s'adapter à un autre pays ?
- **La création et les techniques**
 - Comment prouver qu'une affirmation est vraie ?
 - Comment circule l'information ?
 - Comment mesurer l'inaccessible ?

Ces domaines impliquent **toutes les disciplines** et leur assurent une représentation équilibrée dans les différents projets que propose chaque établissement. L'élève doit en effet disposer du plus grand nombre possible d'opportunités pour tester ses goûts et ses aptitudes

L'interdisciplinarité est une autre manière de parcourir les programmes. Elle se distingue de la simple juxtaposition de disciplines. Elle doit permettre la vision transversale des savoirs et savoir-faire.

En faisant découvrir aux élèves qu'il peuvent convoquer, pour mener à bien leur travail, des connaissances et des compétences acquises dans d'autres heures de cours, **les démarches interdisciplinaires redonnent sens et cohérence aux apprentissages, elles peuvent ainsi renforcer le désir d'apprendre**, d'approfondir et donc mobiliser fortement les élèves.

5. Mise en place du brevet informatique et Internet

Le B2I initie en collège des pratiques d'évaluations par **validation d'acquis** et non seulement par épreuve : ce n'est pas un diplôme obtenu par examen. Les compétences acquises par les élèves au cours d'un usage régulier en classe de l'outil informatique au service des apprentissages des diverses disciplines sont validées par l'équipe pédagogique dans son ensemble.

Le brevet informatique et Internet n'est pas un diplôme mais une attestation délivrée dans les écoles et collèges publics et privés sous contrat selon les modalités définies par le présent texte. Au collège, il est attribué par le Chef d'Etablissement, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'ensemble des professeurs de la classe.

L'objectif de ce brevet est de spécifier un ensemble de compétences significatives dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et d'attester leur maîtrise par les élèves concernés :

- *Maîtriser les premières bases de la technologie informatique,*
- *Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques,*
- *Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte,*
- *Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site Internet, base de données de la BCD ou du CDI),*

- *Communiquer au moyen d'une messagerie électronique,*
- *Culture informatique,*
- *Organiser des traitements numériques à l'aide d'un tableur,*
- *Produire, créer et exploiter un document,*
- *S'informer et se documenter,*
- *Organiser des informations,*
- *Communiquer au moyen d'une messagerie électronique.*

6. La vie scolaire au service des élèves en difficulté

La réussite au collège est aussi l'affaire de ce qu'on appelle la vie scolaire. (mise en place des dispositifs d'aide et de conseil aux élèves pour les élèves " en rupture ", installation d'un rapport de confiance avec les jeunes qui manifestent des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental, recherche de solutions alternatives à l'exclusion de l'établissement.

- Nécessité d'une coopération forte entre l'équipe pédagogique et la vie scolaire pour prendre en compte certains élèves.
- « le dispositif Ecole ouverte peut, par sa dimension éducative et sociale, favoriser l'intégration, la socialisation et la réussite scolaire »
- « des partenariats peuvent être noués avec des associations dans le cadre des contrats éducatifs locaux »

7. Mise à disposition du « Cahier des exigences »

Il présente pour chaque discipline un exposé sur le sens général, un résumé de l'essentiel de ce qu'il faut en retenir et une présentation de ce qui est attendu des élèves. De plus il marque les liens entre les disciplines, qu'il regroupe autour de « pôles », pour mieux en souligner les convergences culturelles et intellectuelles et les faire dialoguer entre elles notamment dans des actions interdisciplinaires. C'est un outil pour les enseignants pour des coopérations verticales et transversales, c'est un bon support pour construire une communication avec les élèves et leurs parents sur ce « qui est attendu ». (Voir le condensé dans ce même numéro).

8. Nouvelles grilles horaires en sixième et en cinquième

En collège les horaires des diverses disciplines sont définis sans fourchette. Certaines matières voient leur horaire réduit.

En sixième deux heures classe semaine sont attribuées pour mettre en place l'aide au travail personnel et 10 heures année sont affectées pour l'heure de vie de classe.

En cinquième, deux heures classe semaine sont à consacrer d'après les textes aux itinéraires de découvertes, une heure classe semaine est à disposition de l'établissement et 10 heures année sont affectées pour l'heure de vie de classe.

Cela nécessite que dans chaque collège s'engage une réflexion sur une utilisation de la DHG la plus pertinente possible en lien avec les fonctions à assurer auprès des élèves et le respect « du droit au travail » des personnes. Pour s'engager une telle réflexion a besoin :

- D'une mise à plat des exercices actuels,
- D'un état des possibilités suite aux nouvelles grilles horaires.

9. En guise de conclusion

Ce sont des orientations dans le sens où on dit pas « comment agir » mais « dans quel sens agir » Nous pouvons être tentés de revendiquer plus de moyens ou plus de précisions pour l'opérationnalisation mais les maîtres mots du ministère sont « *Initiatives et Responsabilité* ». Les établissements sont invités à exercer leur autonomie pour trouver les modalités pédagogiques les plus pertinentes pour opérationnaliser ces orientations en lien avec leur projet et leurs réalités propres. Décider de priorités nationales et d'une dotation globale de moyens (éventuellement ajustable en fonction de particularités) sans imposer de modalités pratiques de mises en œuvre est en fin de compte intéressant. L'ambition est grande. Il s'agit de prendre en compte de la diversité des situations que vivent les collèges sans être dans le « toujours plus ... de la même chose ». Le pari n'est pas facile. C'est pour cette raison que nous ne nous associons pas aux vociférations actuelles qui réclament le maintien dans certaines matières d'horaires dits « incompressibles ». Changer le collège, dans le cadre d'orientations nationales, suppose que les acteurs aient de grandes marges d'initiatives sur le terrain et acceptent des évolutions de situations acquises. Certes tout n'est pas parfait. *Saisissons l'opportunité des possibilités d'initiatives déclarées* en espérant que les chefs d'établissements osent sortir d'organisations rituelles et que les corps intermédiaires du système (rectorat, inspection académique, personnels d'inspection) jouent enfin le jeu des orientations prises !

Alfred BARTOLUCCI

CLASSE DE SIXIÈME DE COLLÈGE

Enseignements obligatoires	Horaire élève
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques :	
- sciences de la vie et de la Terre	1 + (0,5)
- Technologie	1 + (0,5)
Enseignements artistiques :	
- arts plastiques	1
- éducation musicale	1
Éducation physique et sportive	4

Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division

Heures de vie de classe : 10 heures annuelles

DHG de 28 heures hebdomadaires par division

() : horaires dispensés en groupes à effectifs allégés.

CLASSE DE CINQUIÈME	Horaire-élève Enseigns communs	Horaire-élève possible avec les IDD (*)
Enseignements obligatoires		
Français	4 h	5 h
Mathématiques	3 h 30	4 h 30
Première langue vivante étrangère	3 h	4 h
Deuxième langue vivante (**)	—	
Histoire-géographie-éducation civique	3 h	4 h
Sciences et techniques :		
- Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30	2 h 30
- Physique et chimie	1 h 30	2 h 30
- Technologie	1 h 30	2 h 30
Enseignements artistiques :		
- Arts plastiques	1 h	2 h
- Éducation musicale	1 h	2 h
Éducation physique et sportive	3 h	4 h
Horaire non affecté à répartir par l'établissement	1 h	
Enseignements facultatifs		
Latin (***)	2 h	
Langue régionale (****)	—	
Heures de vie de classe: 10 h annuelles		

(*) Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.

(**) Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.

(***) Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de 4ème.

(****) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.

COLLEGISSIME !

MESURES POUR LE COLLEGE

◆ QU'APPREND-ON AU COLLEGE ? CAHIER D'EXIGENCES

Le « cahier d'exigences » propose dans une première partie de dépasser la mosaïque des savoirs. L'intention est de mieux cerner le sens général des programmes, tout en respectant leur spécificité propre. Il situe les différentes matières dans un cadre plus vaste : celui de grands regroupements ou « pôles » disciplinaires au sein desquels les savoirs particuliers peuvent coopérer entre eux de manière plus féconde. Cette approche synthétique des programmes sera très utiles à tous les enseignants pour prendre conscience des « ponts » existants et envisager une variété de coopérations.

La deuxième partie présente pour chaque discipline un exposé sur le sens général, un résumé de l'essentiel de ce qu'il faut en retenir et une présentation de ce qui est attendu des élèves en terme d'évaluations. On avait connu dans le milieu des années quatre vingt « le livre de poche » présentant les programmes du collège pour les parents. Ici, l'ambition est plus vaste : il se veut « une définition claire et concrète de la culture scolaire qui devrait être partagée par tous les élèves au terme de l'école obligatoire ». Aussi bien pour les parents et pour les professionnels du collège il propose de justifier l'intérêt et la pertinence des contenus à transmettre, de mettre en priorité les éléments fondamentaux de chaque matière, de la 6e à la 3e, de souligner l'essentiel de ce que les programmes demandent aux collégiens d'apprendre. Le statut de ce texte par rapport aux textes des programmes ce pose ! Mais le document est très précieux pour des

équipes qui ont souvent ressenti ce besoin de mise en priorité sans oser ou sans pouvoir le faire.

Nous reproduisons ici un condensé de ce précieux outil en soulignant l'intérêt qu'il y aurait de travailler en équipe sur le document original qui est téléchargeable sur le site du ministère.

Maîtrise des langages

- S'exprimer clairement et correctement, par oral et par écrit, dans différentes circonstances et avoir une familiarité suffisante avec les principales formes du discours :
 - lire différents types de textes,
 - résumer une lecture, raconter un événement,
 - justifier un point de vue,
 - rédiger une lettre argumentée,
 - participer de manière pertinente à un débat ;
- se faire comprendre et communiquer dans deux langues vivantes, dans les situations orales et écrites les plus courantes ;
- être familiarisé avec différentes pratiques de création : avoir acquis des savoirs et des savoir-faire en arts plastiques et en musique, comme dans d'autres domaines esthétiques, par exemple en écriture créative ;
- construire des déductions logiques, des hypothèses argumentées, des raisonnements de cause à effet, en s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire acquis en mathématiques et en sciences expérimentales ;
- représenter une situation par des schémas, organiser des données ;
- maîtriser un minimum de moyens technologiques : utiliser un ordinateur, des équipements

automatisés, des moyens audiovisuels ;

- maîtriser un certain nombre d'activités physiques et savoir s'exprimer dans ces domaines.

Culture des humanités

- s'être approprié les repères chronologiques nécessaires pour situer les principaux événements de l'histoire humaine et en comprendre la signification ;
- avoir découvert le sens et l'intérêt de quelques grandes œuvres du patrimoine national et mondial dans les domaines de la littérature et des arts ;
- savoir localiser les sites majeurs, les masses continentales, en identifier les grands traits, rendre compte de l'inégale répartition des hommes et des richesses ainsi que des grands axes de communication et d'échange ;
- avoir une représentation des étapes les plus décisives du progrès scientifique et technique.

En mettant en relation ces différents éléments, il doit comprendre quelques grandes caractéristiques de la vie des hommes en société :

- Les différentes formes d'organisation politique : de la cité grecque aux démocraties modernes, les élèves voient se construire et s'effondrer les empires, se former les États et les nations ; ils apprennent à distinguer et à situer dans le temps et dans l'espace ces expériences politiques (histoire, géographie, éducation civique, littérature française et mondiale).
- Les formes d'organisation économique et sociale : en liaison avec la géographie et la technologie, les élèves découvrent une première approche des formes d'organisation économique et sociale, notamment à travers la circulation des hommes et des marchandises, l'urbanisation, les contrastes entre pays pauvres et pays riches. Ils apprennent à caractériser les différentes formes de production, de

consommation et d'échange : qu'est-ce qu'une économie de subsistance ? Qu'est-ce que l'esclavage, le servage, le salariat, la féodalité, la société d'ordres et la société de classes ? Pourquoi et comment la révolution industrielle a-t-elle eu lieu ?

- Les conflits : les élèves abordent, dans le cadre d'une analyse critique adaptée à des adolescents de cet âge, les luttes sociales et politiques, ainsi que les moments de rupture que constituent par exemple les guerres et les révolutions.
- L'évolution des formes de la vie quotidienne et privée : les élèves comprennent que les représentations des aspects les plus essentiels de l'existence humaine (naissance et mort, âges de la vie, rapport aux adultes, famille, amour, etc.) ont une histoire.
- Les grands courants de pensée et les religions : les élèves apprennent que les religions ont longtemps structuré la politique, la guerre, les mœurs, l'univers symbolique, et qu'elles tiennent encore une large place dans le monde contemporain. Ces repères sont indispensables à la compréhension de notre histoire et de notre culture. Sans intervenir dans le domaine des croyances qui relève de la sphère privée, l'école doit, pour des raisons historiques et culturelles, être attentive à l'apparition des grandes religions monothéistes (le judaïsme, le christianisme, l'islam), ainsi qu'aux contestations qu'elles engendrent et aux deux grands livres que sont la Bible et le Coran. Les grands courants de pensée (l'humanisme, les Lumières, le romantisme...) développent des visions du monde et de l'existence humaine qui permettent aux élèves de mieux comprendre les œuvres, mais aussi de mettre plus intelligemment en perspective leurs expériences personnelles.

- La diversité humaine à travers l'étude de civilisations étrangères : l'apprentissage des langues vivantes, centré au collège sur des objectifs de communication, permet aux élèves de découvrir des cultures et des civilisations différentes. Cette dimension culturelle implique d'autres disciplines comme le français, l'histoire et la géographie ou les arts.
- Les grandes étapes du progrès scientifique et technique : les élèves abordent la dimension historique de la construction d'une culture scientifique et technique. Ils apprennent que la science et la technologie ont une histoire commune, inscrite dans celle des sociétés, jalonnée de découvertes, marquée par des noms illustres. Ils retiennent certaines inventions et le nom de ceux à qui on les doit. Ils savent les replacer dans leur époque et en mesurer les effets. Pourquoi la rotation de la Terre fut-elle si difficile à admettre ? Quel a été l'impact scientifique de la culture arabo-musulmane ? Comment expliquer l'avancée technique de l'Angleterre au XVIII^e siècle ? Qu'est-ce que le taylorisme a changé aux méthodes de travail et à la condition ouvrière ? Comment s'est constitué l'univers technique dans lequel nous vivons aujourd'hui ? En quoi les réseaux de communication, notamment Internet, influencent-ils et modifient-ils les échanges entre les sociétés ?

Culture scientifique et technique

- Il existe une unité de constitution physico-chimique de la matière, chez les êtres vivants et dans l'Univers. Les atomes forment les « briques » élémentaires du monde matériel. Ils s'assemblent pour donner des molécules et se redistribuent à l'occasion de réactions chimiques. Les êtres vivants sont constitués de molécules, assemblées en unités

d'organisation de plus grandes dimensions : les cellules. La cellule est caractérisée principalement par la double aptitude à se nourrir en utilisant l'énergie extérieure disponible et à se reproduire en transmettant un programme génétique.

- Le comportement de la nature est régi par un petit nombre de lois universelles et de concepts unificateurs. Leur mise en œuvre trouve de nombreuses applications. Certaines d'entre elles ont fortement contribué à l'amélioration de nos conditions de vie au cours de l'histoire.
- L'Univers, la Terre et les êtres vivants sont le résultat, sur des milliards d'années, de processus historiques inscrits dans la structure de l'Univers, à travers l'évolution des galaxies, des étoiles et du système solaire ; dans la constitution physique et la géographie de la planète ; dans les multiples formes du vivant qui, à travers leur très large diversité, font apparaître des liens de parenté identifiables à diverses échelles.
- La Terre est façonnée par l'activité des hommes, qui transforment profondément leur environnement par l'exploitation des ressources naturelles, la recherche et la maîtrise des sources d'énergie, la production d'objets et de structures répondant à leurs besoins de confort et de développement.
- Les êtres vivants, l'homme compris, ont en commun un ensemble de fonctions coordonnées (nutrition, reproduction, locomotion, communication, coordination...), adaptées à chaque espèce dans son milieu.
- La santé est la manifestation de ces fonctions de notre corps, dont il faut avoir une connaissance élémentaire. Elle est le résultat, pour partie, de notre patrimoine génétique héréditaire et, pour beaucoup, de nos conduites sociales et de nos

choix personnels. Des actions appropriées peuvent l'éduquer.

- Les lois des sciences expérimentales s'expriment à l'aide de formules mathématiques. Leur

exploitation fait appel au raisonnement logique et à des outils mathématiques, tels la proportion et les pourcentages, les fonctions, les figures du plan et de l'espace. En particulier, le

calcul littéral est nécessaire pour formuler et résoudre des problèmes. La démonstration mène vers la connaissance.

Compétences disciplinaires de fin de collège

Français, savoirs et compétences de fin de collège

S'exprimer oralement

- intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections ;
- présenter un bref exposé construit en fonction d'un auditoire précis ;
- lire à haute voix ou dire un texte de façon expressive.

S'exprimer par écrit

- rédiger un texte d'invention, d'imagination ou d'intérêt pratique, en respectant la syntaxe et l'orthographe ;
- utiliser les principales formes de discours (narration, description, explication, argumentation), éventuellement en les combinant dans un même texte ;
- organiser un développement en plusieurs paragraphes ;
- tenir compte, pour rédiger ces textes, de la situation de communication (à qui s'adresse le texte ? dans quel but est-il écrit ?).

Lire de façon autonome

- reconnaître un texte de fiction et l'identifier par rapport à un autre texte ;
- identifier le genre d'un texte (genres littéraires : roman, poésie, théâtre... ; genres non littéraires : lettre de motivation, éditorial...) ;
- identifier la forme et la fonction du ou des discours employés (narration, description, explication, argumentation).

Etre sensible aux spécificités des textes littéraires

- situer chronologiquement et connaître quelques grandes œuvres de la littérature replacées dans leur contexte historique et artistique (ce qui permet à l'élève de comprendre certaines allusions culturelles qu'il rencontre) ;
- tenir compte de ce contexte pour comprendre la signification d'un texte ;
- observer et analyser les particularités d'une écriture et les choix d'un écrivain (thèmes, images, oppositions, parallèles, insistances...).

Se documenter

- consulter un index, une table des matières, un dictionnaire, une encyclopédie, un manuel, un site Internet, pour trouver les informations recherchées ;
- exploiter les diverses informations recueillies ;

- prendre des notes en vue de réaliser un travail écrit ou oral.

Observer l'image

- analyser la composition d'une image pour en dégager la signification ;
- examiner le déroulement de l'histoire dans un film.

Pour l'ensemble des activités de français, l'élève doit maîtriser, oralement et par écrit, les principaux outils de la langue

Sur le plan grammatical :

- utiliser correctement les structures fondamentales (sujet, compléments du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe ;
- conjuguer les verbes des 1er et 2e groupes, des verbes usuels du 3e groupe ;
- maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronoms, mots de reprise, mots de liaison) ;
- opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse... ?) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

Sur le plan lexical :

- employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait ;
- prendre appui sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

Sur le plan orthographique :

- maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale ; avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe).

Histoire et géographie, savoirs et compétences de fin de collège

- Connaître les principaux repères de l'histoire des hommes, savoir les situer les uns par rapport aux autres afin d'en comprendre l'articulation et la signification ;
- savoir situer les lieux majeurs, localiser les masses continentales, en connaître les grands traits, rendre compte de l'inégale répartition des hommes et des richesses et des grands axes de communication et d'échange ;
- connaître l'organisation spatiale d'un certain nombre d'États, dont la France ;
- reconnaître et nommer sur une carte les États de l'Union européenne ;

- comprendre la diversité historique et géographique des cultures et des organisations politiques et sociales ;
- reconnaître les documents patrimoniaux (textes fondamentaux, œuvres majeures) et les paysages qui jalonnent le passé et le présent de l'humanité ;
- maîtriser une méthode pour exploiter des documents : identifier les informations dans un document historique, sur une carte, un croquis, un diagramme, mettre en relation et croiser des données, porter un regard critique sur les sources d'information ou sur certaines interprétations ;
- être capable de rédiger un paragraphe argumenté de quinze à vingt lignes, en ordonnant des connaissances, en recherchant des facteurs d'explication, et savoir construire un croquis explicatif et sa légende.

Langues vivantes, savoirs et compétences de fin de collègue

compréhension orale

- comprendre les questions, affirmations ou ordres dans une conversation liée à une situation courante ou sur un sujet connu ;
- comprendre les informations essentielles d'un message sonore, exprimé dans une langue claire et usuelle, s'il s'agit de sujets familiers ou qui intéressent l'élève (école, loisirs, relations personnelles).

compréhension écrite

- lire des textes brefs, rédigés dans une langue courante sur des sujets qui lui sont familiers ;
- comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits, par exemple dans une lettre ;
- trouver une information particulière dans des documents courants (publicités, prospectus, horaires, presse...) ou liés à un projet pédagogique avec d'autres disciplines.

expression orale

- communiquer dans des situations courantes pour échanger des informations sur des activités et des sujets familiers ;
- avoir des échanges brefs avec un locuteur natif ;
- utiliser des éléments de langage adaptés pour décrire sa famille ou d'autres personnes, ce qu'il fait dans ses loisirs ou à l'école, pour raconter un événement de la vie quotidienne ou restituer en termes simples et intelligibles le contenu d'un dialogue ou d'un récit écrit ou oral ;
- justifier brièvement une opinion ou donner des explications sur un projet personnel.

expression écrite

- écrire un texte, bref, simple, cohérent (lettre, court récit, dialogue, description, message électronique...) sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement.

Enseignements artistiques, savoirs et compétences de fin de collègue

Arts plastiques

pratique artistique

- pratiquer le dessin selon quatre objectifs (s'exprimer, représenter, communiquer, créer), avec quelques outils essentiels (crayons, plumes, stylos à bille, marqueurs, pinceaux, stylets de tablette graphique, etc.) ;
- agencer, selon quelques principes de composition simple, des formes, des couleurs et des matières sur un support plan en vue d'obtenir une image porteuse de sens ;
- élaborer un dispositif simple à trois dimensions articuland des volumes différents en travaillant selon diverses procédures (emboîtement, liaisons, ajouts, retraits...) et en utilisant des matériaux usuels (carton, bois, terre, certains plastiques...).

acquisition de repères culturels

- employer un vocabulaire propre aux arts plastiques (vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, de la composition, termes usuels de métiers...) ;
- énoncer et comparer les grands caractères d'œuvres d'art relevant d'époques différentes (Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, périodes classique, moderne et contemporaine) ; les relier à quelques aspects du contexte historique et à certains apports d'autres disciplines, artistiques ou non ;
- repérer les constituants plastiques essentiels d'une image et d'un tableau : lignes de force de la composition, choix et distribution des couleurs, répartition des ombres et des lumières, effets de matières, style de l'artiste, etc.
- faire la différence entre art figuratif et art abstrait, et dans les deux cas repérer quelques styles importants ;
- émettre des hypothèses sur les intentions de l'artiste, analyser les moyens utilisés pour les rendre perceptibles au public et prendre position par rapport à cette œuvre.

exploitation de moyens techniques diversifiés

- utiliser des techniques traditionnelles : la gouache ou l'aquarelle, les encres ou la peinture acrylique (par mélanges, superpositions, travail en transparence...), etc. ;
- se servir de techniques et d'outils plus contemporains : appareil photographique ou caméra vidéo, traitement des images par les logiciels d'ordinateur...

Éducation musicale

pratique musicale

- interpréter un répertoire varié de chants à une ou plusieurs voix, avec ou sans accompagnement, en tenant compte d'exigences techniques et artistiques telles que : la tenue, la mémorisation, la justesse de l'intonation, la qualité sonore, le phrasé, l'articulation, la précision rythmique, les dynamiques et l'expression musicale en rapport avec le style de l'œuvre ;

- réaliser avec un instrument de musique (percussions, synthétiseur, flûte à bec...) une partie simple au sein d'un ensemble à plusieurs voix, en utilisant divers modes de jeu ;
- réinvestir les connaissances techniques et culturelles acquises dans des processus de création musicale.

Sciences expérimentales, savoirs et compétences de fin de collège

Compétences communes aux sciences expérimentales

- S'informer, en particulier observer, saisir des données, exploiter des documents ;
- raisonner, notamment classer, mettre en relation ;
- adopter une démarche expérimentale, faire preuve d'esprit critique pour résoudre un problème scientifique ;
- réaliser des manipulations, des montages expérimentaux simples, des mesures, des élevages, des cultures ;
- utiliser des outils divers : loupe à main ou binoculaire, microscope, ordinateur, instruments de mesure et de présentation d'images (appareil photographique, caméra...);
- communiquer, oralement ou par écrit (ce qui suppose un premier niveau de maîtrise des spécificités du langage scientifique), mais aussi par le dessin ou le schéma.

Savoirs en sciences de la vie et de la terre

L'élève doit savoir se situer dans le monde vivant.

Cela suppose qu'il ait compris :

- qu'il appartient à l'univers physico-chimique qui inclut l'ensemble des êtres vivants ;
- que les êtres vivants représentent une organisation particulière de cette matière sous forme de cellules capables de se reproduire à l'identique, de survivre et de se développer en transformant de l'énergie ;
- que cette vie, comme la Terre et l'Univers, a une histoire ;
- que les êtres vivants possèdent un ensemble de fonctions (respiration et circulation sanguine, digestion, mouvement et posture, perception et communication nerveuse, reproduction et défense contre les agressions) qui permettent à chaque espèce de vivre et de se développer en accord avec son milieu
- que, parmi ces espèces, l'homme a une capacité particulière à transformer le milieu dans lequel il vit, ce qui lui dicte des devoirs vis-à-vis de son environnement ;
- que l'accord entre l'homme et son milieu se traduit, au niveau des individus, par la santé qui résulte à la fois du patrimoine génétique et de choix personnels, et représente un idéal de vie sur le plan individuel et social.

Savoirs en physique et chimie

À l'issue du collège, l'élève sait que la compréhension du monde matériel dépasse la simple perception des sens. Il doit avoir compris :

- que des lois régissent le comportement de la matière ;
- que la matière est formée d'atomes et de molécules ;
- que le courant électrique est transporté par des entités chargées (électrons, ions) ;
- que la matière se conserve mais peut se transformer sous l'action de réactions chimiques ;
- que la lumière est produite par des sources primaires et secondaires, et se propage en ligne droite dans des milieux homogènes ;
- comment l'on décrit des mouvements simples ;
- qu'une force exercée sur un objet en modifie le mouvement.

Il doit connaître :

- les principales propriétés de l'eau et de l'air ;
- les principes élémentaires des circuits électriques simples ;
- la distinction entre courant continu et courant alternatif, ainsi que leurs principales propriétés ;
- le principe de formation des images en optique ;
- la notion de vitesse.

Technologie, savoirs et compétences de fin de collège

- Connaître les différents moments de la conception et de la réalisation d'un produit ou d'un service, en maîtrisant quelques techniques, types d'organisation ou modes de communication qui s'y rattachent ;
- utiliser des outillages et machines d'usage courant ;
- identifier les principales méthodes de distribution et de vente, ainsi que quelques formes de communication commerciale ;
- faire un usage raisonné et autonome des techniques de l'information et de la communication ;
- commencer à comprendre l'impact de l'utilisation de l'ordinateur sur la communication et sur l'organisation du travail.

Éducation civique, savoirs et compétences de fin de collège

- Comprendre et maîtriser dans son contexte le vocabulaire de la citoyenneté, en particulier certaines notions clés (liberté, égalité, solidarité, principes de la démocratie, République...);
- connaître les principales institutions politiques françaises (pouvoir exécutif : président de la République et gouvernement ; pouvoir législatif : Parlement, Assemblée nationale et Sénat ; fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
- comprendre les articles essentiels des grands textes de référence 1 ;
- connaître et respecter quelques règles fondamentales de la vie sociale et politique ;
- être capable d'argumenter dans le cadre d'un débat.

Éducation physique et sportive, savoirs et compétences de fin de collège

- S'échauffer efficacement et respecter les règles de sécurité ;
- réaliser une épreuve combinée comportant deux ou trois spécialités : saut, course, lancer ;
- nager sur une longue distance, principalement en crawl, évoluer sous l'eau selon un itinéraire précis, remonter en surface un objet immergé ;
- présenter devant un public un enchaînement préparé de gymnastique (avec au minimum des tours et des renversements) ;
- présenter devant un public un répertoire de figures de base propres aux disciplines artistiques pratiquées (pas de danse, postures de mime, manières de jongler...), jouer un rôle et avoir un regard critique sur une production artistique ;
- maîtriser différents gestes techniques de combat et les enchaîner en tenant compte des points forts et des points faibles de son adversaire, arbitrer ou organiser les rencontres ;
- participer à des matchs, dans un ou plusieurs sports de raquette, contre des adversaires d'un niveau de jeu identique ou proche, en jouant sur les ruptures de rythme, la variété des coups et des déplacements ;
- pratiquer des sports collectifs en adaptant son jeu en attaque ou en défense selon les rapports de force ;
- se déplacer en pleine nature, avec une relative autonomie, en tirant parti des caractéristiques du milieu.

Mathématiques, savoirs et compétences de fin de collège

- Savoir différencier et calculer le périmètre, l'aire ou le volume des objets géométriques dans le plan ou dans l'espace indiqués dans le programme, connaître l'effet d'un agrandissement ou d'une réduction sur ces grandeurs ;
- connaître, savoir utiliser et convertir les unités des grandeurs rencontrées (géométriques, physiques, composées) ;
- connaître les configurations géométriques du programme et les théorèmes correspondants, connaître les quatre transformations planes et leurs propriétés ;
- savoir repérer un point sur une droite graduée ou dans un plan muni d'un repère, faire les calculs utilisant les coordonnées de points (distances, milieux, vecteurs...) ;
- comprendre le sens de l'écriture algébrique, savoir conduire un calcul algébrique en respectant les règles de calcul et de priorité, résoudre une équation ou une inéquation du premier degré, un système de deux équations à deux inconnues ;
- savoir reconnaître une situation de proportionnalité, une fonction linéaire ou affine, faire les calculs qui leur sont relatifs, réaliser et interpréter leurs représentations graphiques

- savoir substituer dans une égalité ou une inégalité une valeur numérique à une variable, comprendre que le test avec quelques valeurs ne constitue pas une preuve qu'une égalité est vraie pour toutes les valeurs possibles des variables ;
- savoir transformer une écriture algébrique dans un but bien identifié, comprendre que le calcul littéral donne plus d'informations qu'une simple application numérique (une expression littérale révèle plus directement la proportionnalité de deux grandeurs qu'une table de valeurs, une forme factorisée donne les solutions de l'équation associée, etc.) ;
- savoir organiser et interpréter une série statistique ;
- distinguer un objet mathématique de ses représentations : en géométrie, distinguer la figure abstraite de son dessin ; savoir que les nombres symbolisent aussi bien un dénombrement, une mesure qu'un rapport, et qu'ils permettent le repérage ;
- distinguer clairement une conjecture (l'énoncé d'un résultat encore non démontré) d'un théorème, un théorème de sa réciproque ;
- savoir élaborer une démonstration courte dès l'instant où elle fait appel à des connaissances et des raisonnements déjà rencontrés, reconnaître la validité d'un raisonnement. Les outils de démonstration (définitions, théorèmes, raisonnements types, méthodes de calcul, etc.) sont puisés dans les différents registres (numériques, graphiques, géométriques).

Langues anciennes, savoirs et compétences de fin de collège

- Maîtriser un lexique de 800 à 1 000 mots en latin ; d'environ 300 mots en grec ;
- lire un texte en latin ou en grec à partir de ce lexique et le traduire oralement ou par écrit ;
- élaborer et analyser une traduction ;
- connaître quelques grandes références culturelles, notamment sur la vie quotidienne, politique et artistique à Rome, sur les mythes et l'histoire, sur la cité athénienne au V^e siècle.

Collégiossime !

EVALUATION

◆ PORTFOLIO EN TROISIEME D'INSERTION

En formation initiale, le CFG permet d'assurer une validation des acquis des élèves accueillis en classe de 3^{ème} d'insertion et en Segpa. Il a pour but d'inciter ses titulaires à acquérir un diplôme professionnel de niveau V : le titulaire du CFG se voit dispenser de certaines unités de contrôle du CAP. Le CFG est organisé et délivré par l'Inspecteur d'Académie. Les titulaires du CFG bénéficient des droits et avantages accordés aux titulaires du Certificat d'études primaires. Il est délivré à l'issue d'un examen public.

Pour les élèves inscrits en troisième d'insertion l'épreuve consiste en un oral de vingt minutes devant un jury de deux à trois enseignants. Lors de cet oral chaque élève a à présenter les stages réalisés dans l'année, son projet personnel de formation ainsi qu'un dossier présentant les activités réalisées dans les divers domaines de formation pendant l'année ...

Le profil même des jeunes de troisième d'insertion nous a amenés à nous questionner sur la manière de les aider sur l'ensemble de l'année, pour réaliser leur « dossier de formation ».

La première idée fut de les informer que les divers cahiers et classeurs sont à conserver dans un « boîtier » pour être présentés au jury du CFG. Mais c'est leur poser une exigence que la plus part ne sont pas en mesure de satisfaire. Au premier rang de cette impossibilité se situent les difficultés par rapport à l'écrit en terme :

- de compétence d'expression écrite,
- de maîtrise de l'orthographe,

- de sens de la mise en page,
- de qualité de la graphie,
- d'organisation d'ensemble.

Mais il y a aussi la difficulté pour une majorité d'élèves de cette classe à tenir dans la durée certains engagements. Le rapport qu'il entretiennent à l'école, le fort désir qu'ils vivent de se réaliser personnellement dans ce domaine professionnel par un projet d'apprentissage produisent des phases de découragement et d'abandon. De fait il n'est pas facile de constituer un dossier personnel d'apprentissage dans la durée qui soit présentable au regard même de son propriétaire. Comment faire pour que le dossier constitué à partir des apprentissages dans les matières scolaires ne soit pas vécu comme un boulet par les élèves ? Comment faire pour que, bien au contraire, ce dossier soit une raison de fierté pour chacun ? Comment ne pas « abdiquer » devant la difficulté à tenir des objectifs de formation relatifs à la communication écrite, la mise en page, la qualité de la présentation des documents ? Comment s'y prendre pour modifier le rapport à « l'exigence scolaire » de ces jeunes et pour développer chez eux la capacité à s'engager sur des buts dans la durée ? En grande partie, en réponse à ces questions, nous avons souhaité que lors de son année de troisième d'insertion, chaque élève ait à se constituer un dossier personnel de formation ; mais cette exigence est marquée par des conditions de mise en œuvre sensées jouer un rôle sur le nécessaire engagement des formés. Nous souhaitons que le contenu de ce dossier soit pour l'essentiel déterminé par l'élève lui-même, constitué par des réalisations, des productions, des expériences, des bilans dans lesquels il se reconnaisse, par lesquels il se sent valorisé et ce, malgré tout ! Ainsi

chaque élève devra constituer un dossier de formation organisé par domaine (à usage interne à la formation) et un port folio de sa formation. Ce dernier est constitué par une sélection opérée par l'élève dans le dossier personnel de formation mais aussi par d'autres éléments à l'initiative de l'élève. En début d'année, nous avons communiqué le cadre suivant aux élèves.

1 - Constitution d'un dossier personnel de formation organisé par domaines (en tenant compte des domaines du référentiel du CFG)

Ce dossier regroupe presque tous les travaux de l'élève qu'il réalise dans le cadre des apprentissages dans les divers domaines :

- Français,
- Vie sociale et professionnelle,
- Mathématiques

Le contenu du dossier d'apprentissage est très diversifié, mais on y trouve surtout des traces d'apprentissage et des réalisations de l'élève en lien avec les compétences atteintes (en particulier des évaluations formatives, des observations d'enseignant, des fiches d'auto bilan, des commentaires des pairs ou des parents....).

Ici, il y a l'idée de conserver une trace des travaux réalisés mais en acceptant les aléas des diversités de motivation et de la difficulté à maintenir une vigilance de qualité dans la durée.

Résumé du référentiel du CFG (les élèves disposent d'un outil plus détaillé)		
Evaluation au CFG Français	Evaluation au CFG Vie Sociale et Professionnelle	Evaluation au CFG Mathématiques
1. Communiquer oralement. 2. S'informer se documenter. 3. Comprendre un message. 4. Réaliser un message écrit. 5. Apprécier un message.	1. La santé : <ul style="list-style-type: none"> • Organisation générale et fonctions du corps humain. • Besoins nutritionnels des individus. • Fonction de reproduction et éléments d'éducation sexuelle. 2. La consommation : <ul style="list-style-type: none"> • Lieux et systèmes d'achats. 3. Entreprise et vie professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Marché du travail, recherche de formation. 	4. Maîtriser la technique opératoire sur les entiers et décimaux. 5. Lire et comprendre un énoncé. 6. Lire des tableaux numériques. 7. Effectuer des opérations de mesure et de tracés géométriques. 8. Utiliser un graphique.

2 - Constitution d'un portfolio de valorisation

Ici, il y a bien construction d'un dossier mais il est constitué par chaque élève (avec l'aide éventuelle de l'enseignant) et contient uniquement les productions et bilans d'expériences dans lesquels l'élève s'identifie, y reconnaît une réussite significative pour lui en lien ou non avec le référentiel du CFG. Ici, la norme officielle passe au second plan. L'élève a la possibilité d'exprimer, d'affirmer sa personnalité en sélectionnant ses « expériences » les plus caractéristiques au regard de son projet, de son potentiel de réussite, de ses centres d'intérêt. Le message fort pour constituer un portfolio est de ne retenir que les travaux dont il est fier et qu'il souhaite conserver et présenter.

Pour le jury du CFG, c'est le port folio de valorisation qui sera présenté. Bien entendu, cette organisation autour du « port folio de valorisation » a pour intention de conduire l'élève à prendre conscience de l'importance « sociale » de ne pas totalement ignorer les exigences du référentiel du CFG. En constituant son portfolio l'élève doit aussi chercher à établir la preuve que il a développé les compétences attendues. Aussi, l'élève doit choisir certaines productions qu'il juge

pertinentes pour faire la preuve des compétences acquises mais cela sans obsession. La réalisation d'un tel support engage l'élève dans une dynamique qui est formative par elle-même et qui a aussi des effets sur la qualité de réussite des élèves sur les visées du référent. Le double objectif est que d'une part chaque élève se sente reconnu en faisant apparaître dans le port folio ce qui constitue son identité, et d'autre part, que chaque élève intègre la nécessité de satisfaire à certaines exigences du référent. Il y a de fait dévolution du projet de formation aux élèves.

La mise en place du port folio nécessite un accompagnement et une animation. L'élève tire, le plus souvent à son initiative, ses productions les plus représentatives pour lui de son dossier d'apprentissage. Il choisit celles où il a réalisé sa meilleure performance au regard des visées de formation mais aussi en lien avec ses goûts ou son projet. Cette constitution ne doit pas apparaître comme une démarche « formelle » elle doit le plus possible être référée à l'élaboration du projet personnel de chaque élève. Des explicitations, des temps de bilan sur une période, sur une expérience particulière sont nécessaires pour que chacun puisse faire le point, hiérarchiser, sélectionner, écarter... D'autres moments où l'élève a à présenter son portfolio, lui permettent

d'apprécier « l'état » de sa réalisation, de repérer des manques, ... d'imaginer des possibles. Il a à prendre conscience de l'évolution de sa pensée et de ses compétences par le biais des productions et des expériences sélectionnées.

Collégissime !

◆ LE DEBAT ARGUMENTE EN EDUCATION CIVIQUE

Le programme demandé à l'enseignant de « recourir au débat, donc à la formation au débat, préconisée comme l'une des démarches essentielles à l'éducation civique » (Accompagnement des programmes de 6^e, p. 58)

1) Qu'est-ce qu'un débat ?

Un débat n'est pas une communication de café où chacun donne son avis.

Le débat est un moyen de confronter sa pensée avec la pensée de l'autre et en cela le débat est un élément constitutif de la démocratie. Par ailleurs, la formation au débat s'appuie sur la pratique de l'argumentation ?

2) Qu'est-ce qu'argumentation ?

Argumenter c'est joué une proposition qui peut être remise en cause, qui peut faire l'objet de débat. L'argumentation est aussi différente de la démonstration qui, elle, aboutit à une conclusion vraie. L'argumentation ne relève pas de la logique proprement dite mais de la rhétorique. C'est une démarche intellectuelle qui fait une place importante à un interlocuteur. Pour amener ce dernier à adhérer à sa proposition ou conclusion, l'énonciateur fournit une raison et cette raison se décompose en un principe de séquence et un argument proprement dit ; argument qui s'appuie sur un fait. Il faut réussir à convaincre et à convaincre plus qu'à

persuader. Convaincre c'est jouer sur le registre intellectuel, le rationnel ou plutôt le raisonnable tandis que persuader c'est jouer sur le registre affectif.

La conclusion doit toujours être ouverte aux objections. Un débat n'est pas une discussion. C'est un dialogue.

3) Pourquoi organiser des débats ?

Les professeurs d'éducation civique doivent encourir au débat pour former les élèves aux concepts. Par ailleurs, ils peuvent être amenés à improviser un débat pour gérer une situation qui surgit dans la vie même du Collège (vol, réflexion désobligeante, acte de violence...)

Remarque :

Les valeurs liées à la république, à la démocratie, aux droits de l'homme ne peuvent pas faire objets de débat. Par contre des études de cas sont nécessaires pour montrer que certains grands principes ne sont pas toujours mis en pratique et que chacun en permanence doit rester mobiliser pour faire appliquer ce qui est une obligation de droit.

4) Comment organiser un débat argumenté ?

Préparation du matériel

- Les élèves doivent être disposés de manière à pouvoir se voir et s'écouter,
- Le tableau peut être divisé en deux parties :
 - l'une sera consacrée à des éléments méthodologiques par rapport à la procédure du débat,
 - l'autre servira à noter la synthèse finale.

Déroulement d'un débat

- - Préparation
 - Préciser les différents rôles (animation, secrétariat, observations diverses : respect de la possibilité d'intervention de chacun...)
Le professeur définit son rôle. Il peut choisir de n'intervenir qu'à la lire pour dresser un bilan. Dans tous les cas, il se réserve le rôle d'arbitre et de régulateur. Il doit ramener les élèves aux textes de référence.
 - Préciser les règles de fonctionnement
 - Introduire le débat par un dossier documentaire comprenant une étude de cas et un ou plusieurs texte(s) de référence.
 - Faire étudier les documents afin de dégager les questions qui se posent à leur lecture.
 - Recherche, par exemple, de petits groupes les arguments qui devront être avancés lors du débat et désigner un rapporteur.

Le débat lui-même

L'élève qui anime le débat invite chaque rapporteur à s'exprimer. Puis peu à peu, l'ensemble des élèves peut être amené à participer en posant par exemple, des questions au groupe qui débat.

Le bilan

A la fin du débat, le professeur doit reprendre la parole pour faire une mise au point aussi bien sur la forme que sur le fond. Cette évaluation se fait en lieu avec les observateurs. La synthèse est inscrite au tableau et notée par les élèves dans leur cahier.

Collégissime !

HORAIRES ET SERVICES !

◆ A QUAND LES 35 HEURES ?

Le métier d'enseignant évolue. S'engager pour enseigner durant quarante années en 2002 n'a pas les mêmes implications qu'il y a trente ans, vingt ans et même dix ans : démocratisation réussie de la scolarisation d'une classe d'âge et difficultés à modifier les pratiques pour traiter des situations d'hétérogénéité nouvelles.

Un bulletin officiel de mai 1997 définit les missions d'un enseignant dans l'établissement scolaire. Ce texte nous paraît très important car c'est la première fois que de façon explicite sont définies les facettes du métier d'enseignant. Jusque là, la mission de l'enseignant restait très floue. Certes on attendait qu'il enseigne, qu'il respecte les programmes, qu'il fasse travailler les élèves, qu'il les évalue... qu'il tienne sa classe et qu'il puisse présenter le cahier de texte à jour lors de la visite de l'inspecteur ! L'enseignant n'était pas sollicité pour s'inscrire professionnellement dans un projet global de formation et d'éducation.

Ci dessous nous présentons un condensé du BOEN N°22 du 29-5-97 en vue de faire des propositions concernant le service des enseignants.

I - Mission de l'enseignant

Dans le cadre

- des orientations nationales / académiques et des **programmes**,
- des objectifs du **projet d'établissement**,

le Professeur dispose d'une **autonomie dans ses choix pédagogiques**.

Cette **autonomie** s'exerce dans le respect des principes suivants:

les **élèves sont au centre** de sa réflexion et son action (personnes capables d'apprendre et de progresser, acteurs de leur propre formation),

le professeur agit avec équité envers les élèves ; **il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité** il est attentif à leurs difficultés,

au sein de la communauté éducative **le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres**, dans le cadre d'équipes variées,

le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution (actualisation de ses connaissances et réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles).

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du **système éducatif**, des **classes qui lui sont confiées** et de son **établissement d'exercice**.

1 - Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation.

Le service public d'éducation contribue à « l'égalité des chances » (article 1 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989).

*« Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de **futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité** »*

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

2 - Exercer sa responsabilité dans la classe

Connaître sa discipline

Il sait **choisir et organiser les connaissances essentielles en fonction des élèves** qu'il a en charge.

Il a repéré des **convergences et des complémentarités** avec d'autres disciplines. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste.

Il évite que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de **la maîtrise orale et écrite de la langue** et dans le développement des capacités d'expression de communication.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

L'élaboration d'un projet pédagogique annuel ou pluriannuel :

- implique qu'il fixe les objectifs à atteindre (dans le cadre des programmes) à partir des acquis et des besoins de ses élèves et qu'il détermine les étapes nécessaires à leur acquisition progressive.
- suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Il est attentif aux **effets de l'évaluation sur les élèves** et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique.

3 - Savoir conduire la classe

- Le professeur a la responsabilité de créer **dans la classe les conditions favorables** à la réussite de tous.
- Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le **sens** et la **finalité**.
- Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires : communiquer **l'envie d'apprendre**, favoriser la **participation active** des élèves, obtenir leur **adhésion aux règles collectives**, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace.
- Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître et exerce son **autorité avec équité**.
- Il sait susciter et prendre en compte les **initiatives des élèves** sans perdre de vue les objectifs de travail.
- Il favorise les **situations interactives** et sait mettre en place des **formes collectives de travail** et d'apprentissage.
- Il s'attache à donner aux **élèves le sens de leur responsabilité**, à respecter et à tirer parti de leur **diversité**, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.
- Il est capable d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves, de **tirer le meilleur parti de leurs réussites**, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.
- Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

4 - Exercer sa responsabilité dans l'établissement

- Il est partie prenante du **projet d'établissement** qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par les membres de la communauté éducative.

- Un professeur n'est pas seul. Il est préparé à travailler avec diverses **équipes pédagogiques ou éducatives** et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.
- Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.
- Le professeur est attentif à **l'éducation à la citoyenneté** et ce, d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.
- Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les **familles** (objectifs de son enseignement, examen des résultats et des aptitudes de leurs enfants, conseiller, aider dans l'élaboration du projet d'orientation).
- Il participe **au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves** en collaboration avec les autres personnels.
- Il est préparé à **établir des relations avec des partenaires extérieurs** (ressources et appui pour son enseignement, réalisation de certains aspects du projet d'établissement). Il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat, des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

II - Service de l'enseignant

Pour exercer les quatre missions :

- 1 - Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif,
- 2 - Exercer sa responsabilité dans la classe,
- 3 - Savoir conduire la classe,
- 4 - Exercer sa responsabilité dans l'établissement,

l'engagement de l'enseignant dans son métier devient plus complexe et donc, dans un premier temps, plus difficile et notamment nécessite un investissement en temps différent.

Nombreux sont les enseignants qui approuvent les orientations du BO du 29/5/97 mais tous reconnaissent que le bulletin officiel définit un souhaitable difficilement réalisable. L'argument premier est la question du temps : « impossible de faire face à tout ce qu'il faudrait gérer ». La question de la surcharge des enseignants et de leur quasi impossibilité à continuer à toujours faire plus se

pose de façon très sérieuse. Le travail en équipes est présenté comme une nécessité « fonctionnelle » et comme une réponse possible à cette surcharge. Mais, en même temps, l'excès de réunions est dénoncé. Le passage d'une pratique individuelle du métier à une dynamique collective n'est pas aisé. Quelles initiatives pourraient dans un collège favoriser un saut qualitatif dans l'exercice plus collectif du métier ?

Pour tenter d'ouvrir quelques pistes nous nous sommes intéressés aux tâches que réalise un enseignant dans le cadre de son activité.

Ainsi, nous avons demandé à des enseignants de faire un état de ces tâches qu'ils réalisaient dans le cadre de leur métier en plus des heures de cours définissant leur service. Voici l'inventaire non exhaustif que nous avons réalisé :

1. Lecture des BO, des programmes, des textes d'accompagnement,
2. Documentation personnelle, lectures pédagogiques ou didactiques,

3. Préparation de cours : temps de recherche et de conception,
4. Organisation matérielle : photocopies, installation de salle, montages, préparation du matériel,
5. Préparation de devoirs, d'évaluations diverses,
6. Correction des copies et synthèse de correction,
7. Rencontres, échanges, coopération avec divers partenaires extérieurs,
8. Organisation de manifestations autour de la discipline,
9. Surveillance, remplacement de collègues, oraux,
10. Rencontres avec les parents, avec des élèves, relativement au suivi, au projet personnel de l'élève,
11. Préparation des conseils et des bulletins,
12. Participation aux conseils de classe et des professeurs
13. Réunions de concertation : disciplinaires, interdisciplinaires, de classe, de niveau,
14. Journées pédagogiques, stages disciplinaires,

15. Communication du contenu d'une formation aux collègues,
16. Participation à la vie de l'établissement : Journées portes ouvertes, activités festives, repas ...
17. Préparation de forum, ateliers, voyages, clubs, sorties scolaires,
18. Exercice de la fonction de professeur principal, animation de classe,
19. Coopération à un projet interdisciplinaire,
20. Tâches administratives.

Cet inventaire montre s'il en était besoin que la circulaire de mai 97 est en voie de rentrer dans les faits... malgré tout !

Il n'en reste pas moins que l'enseignant consacre beaucoup de temps au collège et chez lui à son activité professionnelle.

Aussi il nous a paru intéressant de d'interroger quelques enseignants (plus de cinquante d'une quarantaine d'établissements différents en leur posant de deux questions :

Première question :

En moyenne, combien de temps passez-vous au collège par semaine pour un temps complet d'enseignement ? (Il s'agit de calculer une moyenne de présence : de l'heure où on arrive à l'heure où on s'en va en intégrant les temps de réunions, de conseils de classe, ...).

Deuxième question :

Quel temps moyen passez-vous à faire du travail « pour le collège » à votre domicile ?

Essayez dans ce temps de quantifier le temps de correction.

Les réponses montrent une grande diversité. La fourchette du temps moyen passé au collège pour 18 H de cours a une amplitude de 10 H et va de 22 H à 32 H avec une forte accumulation dans la zone 24 H - 26 H ! Le temps passé au collège, hors heures de cours, est jugé par beaucoup des personnes questionnées comme nécessaire mais pas toujours efficace du fait qu'il n'est pas organisé rationnellement (par exemple d'autres collègues avec lesquels on pourrait travailler ne sont pas libres).

Pour ce qui est du temps consacré à des activités professionnelles hors du collège la fourchette a la même amplitude (nous avons écarté une réponse qui était trop atypique : plus de 30 H de travail personnel). Pour un temps d'enseignement de 18 H les enseignants déclarent passer de 2 à 12 H de travail personnel dont 1 H à 9 H de correction.

La référence dans le titre de ce petit texte « aux 35 H » avait comme seule intention l'accroche du lecteur. Nous voulons par ces collectes d'informations questionner la possibilité de penser autrement temps professionnel de l'enseignant.

En premier lieu, pourquoi ne pas organiser la présence des enseignants en collège en y

intégrant les heures de cours (18 H par exemple) et des heures de travail personnel et en équipe (4 à 8 H par semaine en moyenne pour un temps complet).

Une telle décision aurait pour effet de rendre possible une double organisation : un emploi du temps des professeurs avec élèves et un autre sans élèves. Les temps de présence sans élèves étant organisés pour certaines tâches collectives, des rencontres d'équipes (de classe ou de discipline) au service de projets d'actions prioritaires dans le projet d'établissement. De fait, on peut penser que cette décision contribuerait non pas à ce que les enseignants travaillent plus mais bien à ce que les conditions d'un travail plus efficace et de meilleure qualité soient réunies. Sur cette base, d'autres organisations seraient possibles en distinguant les temps d'enseignement, les temps d'accompagnement des élèves et des temps de gestion collective. L'octroi d'une dotation globale des moyens et la place qui est faite dans les textes officiels à l'autonomie des établissements dans le cadre d'un projet d'établissement ouvrent des possibilités. Aujourd'hui, les enseignants vivent une surcharge endémique. Oser, prendre des initiatives sur ce terrain est une urgence car les nouvelles missions de l'enseignant sont intenables sans une réorganisation du cadre des services.

Alfred BARTOLUCCI

Collégiossime !

EVALUATION

◆ PRENDRE APPUI SUR LES ERREURS DE NOS ELEVES

Pourquoi nos élèves produisent-ils certaines erreurs ? Pas facile à dire. La même erreur peut être un indicateur de problèmes très divers disjoints ou concomitants. Dans la revue *PRATIQUES Math* (n° 9, 1992), sous le titre; "*CHANGER LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE*" nous avons présenté une typologie d'erreurs. Nous la reprenons ici en inventariant des pistes pour agir. Il ne s'agit pas de « faire » dans une logique mécaniste de remédiation qui serait simpliste et dérisoire mais bien d'ouvrir des possibilités d'actions, qui, sans être « La » réponse, peuvent contribuer à prendre en compte, même très partiellement, certains problèmes. Celles-ci peuvent, au moins, permettre à un enseignant de ne pas « rester sec » face à certaines situations de difficulté. *Ce regard sur l'erreur, présenté à partir du domaine des mathématiques, peut aussi avoir du sens en le transposant dans d'autres domaines.*

Quel regard sur la difficulté ?

La prise en compte qu'un enseignant peut faire des erreurs de ses élèves engage le regard et le rapport qu'il entretient avec la « difficulté ». Ce regard et ce rapport sont d'autre part très liés à son histoire personnelle (scolaire et familiale). Il nous paraît essentiel pour chaque enseignant, de clarifier ses principes d'action face aux erreurs des élèves ainsi que sa hiérarchie personnelle de « gravité »

de certaines erreurs. Une telle mise à plat permet de mettre à jour des différences interpersonnelles qui sont au moins à discuter pour assurer certaines prises de conscience. En particulier il peut être intéressant qu'un enseignant interpelle ses représentations et son action en lien avec les principes suivants :

- *La difficulté n'est pas un état*, c'est une émergence possible et évolutive,
- *La difficulté n'est pas liée à une personne*. Elle est liée à une personne dans une situation donnée et en référence à des normes. Il convient de distinguer la difficulté de la personne, de la personne en difficulté. La difficulté attribuée à « telle personne » est quelques fois une commodité,
- *La difficulté nécessite une lecture pluridimensionnelle* : selon plusieurs points de vue et par différents partenaires au rang desquels l'intéressé lui-même,
- *L'absence de performance ne doit pas être lue comme difficulté* mais comme symptôme à identifier,
- *La difficulté peut être le signe d'un savoir qui se construit*, d'une compétence qui s'installe.
- *La difficulté ne s'efface pas, elle évolue* par un accompagnement de la personne qui la vit,

Comment dans une classe une équipe peut-elle intervenir auprès de certains élèves si une mise en cohérence ne s'est pas produite sur ces principes. Nous avons tenté des reformulations complémentaires dans le champ de la gestion des erreurs :

- Il ne s'agit pas pour l'enseignant de traquer toutes les erreurs que peuvent produire ses élèves.

Corriger certaines erreurs n'empêchera pas leur production. Toutes les erreurs ne sont pas à repérer, à identifier, à analyser. Il y a des erreurs qu'il est préférable de ne pas « souligner ».

- Face à une erreur occasionnelle ou récurrente il est important de s'intéresser aux conditions de productions de l'erreur afin de repérer en quoi, ces conditions, participent à sa production.
- Il y aurait danger à interpréter certaines erreurs sans faire des recoupements avec d'autres erreurs, d'autres situations dans divers champs.
- Pour un élève qui sur un intervalle de temps ne produit pas d'erreur on ne peut pas affirmer que « tout » se passe mieux que pour un élève, qui, sur la même durée, aurait produit plusieurs erreurs.
- L'objectif de l'enseignant n'est pas d'agir pour que l'élève ne produise plus d'erreur. Les erreurs sont nécessaires à l'apprentissage. La pertinence de l'action de l'enseignant va être savoir exploiter certaines erreurs pour que l'élève modifie son état de savoir sans prétention de toute puissance et, dans certains cas, en sachant « faire avec » sans désespérer.

Agir dans des situations de difficultés

Nous reprenons une typologie d'erreurs que nous avons stabilisée dans le numéro 9 de *PRATIQUES maths* et nous tentons de décrire quelques pistes pour agir. Ces pistes sont indicatives. L'intention n'est pas de fixer des possibles mais d'ouvrir à une diversité de possibles... tous ceux qui ne sont pas évoqués ici.

1 - Productions d'erreurs dues à des distorsions importantes entre, le modèle social de l'école, le rapport au savoir qu'elle promeut, et les références, les expériences sociales du jeune.

Ce qui est donné à apprendre et les conditions de l'apprentissage "impliquent une allégeance" à un modèle, à des priorités qui sont en rupture violente avec mes références, mes repères construits par mes propres expériences. Dans ce cas, le jeune n'acceptant pas le contrat imposé par l'école aura des attitudes d'opposition ou de fuite qui le conduiront en situation de contrainte à produire, malgré tout, des réponses qu'il serait vain de chercher à analyser d'un point de vue didactique..

Pistes d'actions

Travailler à constituer le groupe classe, qu'est-ce qui peut faire que dans une classe, chaque élève se sent reconnu, pour tout ce qui le rend conforme au modèle mais aussi pour tout ce qui le singularise. Le respect de chacun est essentiel, l'animation de la classe ne va pas de soi. Les adultes peuvent créer un sentiment de rejet si leur volonté d'instruire écrase des jeunes qui n'y sont pas prêts.

Travailler le sentiment d'appartenance à un groupe, la classe, à un domaine de questions de savoir « les maths », être vigilant à l'adhésion de certains à certaines formes d'activités. Les enseignants ont des objectifs d'apprentissages de savoirs que seule l'école peut aider à construire mais les modalités pour atteindre ces objectifs doivent être adaptés à certains jeunes qui entretiennent des rapports au savoir et à l'école éloignés de la norme scolaire.

Accueillir les parents dans l'école. C'est dans la qualité du rapport d'estime que l'école sait témoigner aux parents (malgré tout !) que certains élèves trouveront des raisons de modifier leur rapport à l'école et aux exigences posées par les adultes de l'école.

2 - Blocages affectifs, image de soi dévalorisée, perception négative des maths (quelque chose de froid, de dangereux, on y échoue) ...

Le manque de confiance en soi, l'appréhension face à l'objet d'étude provoquent des conduites d'erreur qu'on aurait là encore tort d'interpréter d'un point de vue didactique.

Pistes d'actions

Valoriser les productions des élèves par des situations de coévaluation. Amener à distinguer je n'y comprends rien et je ne comprends pas. Aider à la prise de conscience de ce qu'on a compris et de ce qu'on n'a pas compris, favoriser la distanciation face à toute situation de difficulté. Apprendre aux élèves à s'auto-évaluer sur la base de critères mais aussi apprendre aux élèves à accepter "à ne pas trouver tout de suite", à chercher sans céder à l'abandon immédiat.

Permettre aux élèves qui se « voient » en très grande difficulté de faire l'état de ce qu'ils savent faire : « que sait faire un élève qui se dit nul en math ». A partir de cet état ajuster les épreuves de contrôle : il s'agit d'éviter que régulièrement certains élèves soient soumis à des épreuves qu'on sait qu'ils ne réussiront pas. Il s'agit de proposer, au moins à certains moments, des épreuves significatives pour ceux à qui elles s'adressent et qui peuvent être réussies (sans simplisme).

Poser aussi des activités pour lesquelles personne dans la classe n'a de réponse toute faite et "animer" la classe pour que les élèves qui se croient en échec relativisent leurs difficultés en prenant conscience qu'ils ont des idées pour faire avancer la recherche commune.

Pour certains élèves, un travail sur l'histoire des savoirs mathématiques peut contribuer à montrer que les maths sont une construction humaine en réponse à des questions sans formalisme à priori !

3 - Distorsions ressenties entre la conduite des apprentissages en math et le projet personnel de l'élève

"Pourquoi on fait tout ça? A quoi ça va me servir? En quoi c'est important?". Face à des propositions non finalisées dans le court et moyen terme, par manque de responsabilisation du formé à sa propre formation, notamment en termes d'autoévaluation, l'élève se mobilise au mieux irrégulièrement et sans but ce qui le conduit à des échecs moins significatifs en termes d'acquisitions qu'en termes de "projet par rapport aux maths ou à l'école".

Pistes d'actions

Le professeur de mathématiques gagne à être informé des activités que les élèves de sa classe pratiquent relativement à l'élaboration progressive de leur projet personnel (heure de vie de classe, éducation des choix, rencontres avec des professionnels, visites, ...).

Permettre aux élèves de prendre conscience des objectifs poursuivis dans la matière. Informer les élèves sur les types d'activités mathématiques réalisées dans tel ou tel cursus de formation, donner à voir des épreuves données dans des examens correspondant au projet d'études (une épreuve de mathématique de tel CAP par exemple !). Ici, il ne s'agit pas de jouer d'autorité mais d'assurer aux élèves un contact aux réalités.

Quelles que soient leurs difficultés, aider les élèves pour qu'ils se fixent des objectifs en lien avec leur but. les accompagner pour qu'ils s'organisent pour les tenir.

Il est essentiel de ne pas vouloir la réussite des élèves "de force", malgré eux. En laissant aux élèves la possibilité de vouloir réussir, l'accompagnement doit contribuer à stimuler leurs initiatives, à clarifier et faire durer leurs engagements.

4 - Acquisitions conceptuelles incomplètes ou non stables

- non maîtrise de tous les attributs d'un concept: pour la symétrie axiale prise en compte "de la condition de milieu" mais non "de la condition d'orthogonalité".
- difficulté à discriminer deux concepts et par là leurs propriétés respectives :

$$\sqrt{a \times b} = \sqrt{a} \times \sqrt{b}$$

$$\text{mais } \sqrt{a+b} \neq \sqrt{a} + \sqrt{b}$$

- des difficultés à intégrer ce qu'est une propriété mathématique : un quadrilatère qui a trois angles droits est un rectangle (oui mais il en a quatre !).

Pistes d'actions

Eviter d'enfermer les élèves dans la répétition d'explications, dans l'entraînement mécanique à des techniques ou dans la simplification qui évite de se confronter à la véritable compréhension. Mettre en œuvre des activités problèmes pour "intervenir sur les conceptions qui produisent certaines "erreurs" de façon à ce les élèves interpellent ces conceptions erronées. Il s'agit pour agir en remédiation de hiérarchiser les objets de travail : il est préférable de travailler sur le sens du nombre que ré expliquer « la totale » des « règles » de calculs sur les fractions ou les radicaux.. Il nous semble plus pertinent de faire travailler sur le sens comparé d'un ensemble de règles que de « repasser image par image » le film de toutes les règles.

D'une façon générale, trop de remédiation sur tout ajoute à la confusion. La remédiation est aussi affaire de restauration « de la personne » : sélectionner les objets de remédiation, dédramatiser certaines erreurs, réinvestir des savoirs anciens "produisant des erreurs" dans des situations d'introduction de nouveaux savoirs.

5 - Opérations mentales en défaut ou non acquises, soit en termes de stade de développement, soit en terme d'exercice, certaines capacités sont en défaut :

- - des difficultés d'organisation spatiale (droite/gauche, ...): elles peuvent influencer sur la maîtrise de certains savoir-faire ou sur l'acquisition de certains concepts (calculs avec les décimaux, écritures de nombres, constructions géométriques, ...).
- des difficultés à nommer l'intermédiaire. Des enfants ont du mal à distinguer ce qu'on demande de ce qu'il faut faire pour réaliser ce qu'on demande. Dans ce cas le problème n'est pas lié "au contenu" mais à la capacité à déterminer les étapes d'une démarche ou non.
- des difficultés à conjuguer général et particulier. Des enfants ont du mal à admettre qu'un carré est un losange et est aussi un rectangle...
- des difficultés à maîtriser certains cas de non réversibilité:
 - Si $AB^2 + AC^2 = BC^2$ alors le triangle ABC est rectangle en A
 - Mais
 - Si $AB^2 + AC^2 \neq BC^2$ alors on ne peut pas dire que le triangle ABC n'est pas rectangle en A.

Pistes d'actions

Mettre en œuvre des activités de tri, de classement, de recherche en petits groupes (conflit socio-cognitif) investissant les capacités qui posent problème.

Faire exprimer oralement une démarche suivie.

Faire comparer diverses démarches, faire traiter par analogie des démarches qui portent sur des situations familières et d'autres difficiles d'accès pour les élèves.

Demander pour une série d'activités de repérer des similitudes, des différences ...

6 - Obstacles liés à la nature même de la connaissance, difficultés que l'on retrouve dans le développement historique de celle-ci

- difficultés liées au zéro,
- difficultés dues au lien entre « décimal », « fraction », et « rapport »,
- difficultés liées à l'existence et à l'écriture des nombres négatifs,
- difficultés dues à l'utilisation des lettres,
- difficultés liées à la perception même de $\sqrt{2}$ comme un nombre...

Pistes d'actions

Ici, ce sont les situations problèmes construites sur un objectif obstacle qu'il convient d'investir. L'apprentissage ne relève pas d'une seule activité mais d'une progression d'activités problèmes intégrée dans la progression d'année. La construction d'un concept nécessite un ensemble d'activités d'approche qui doivent contribuer à ce que pour une notion, l'élève sera capable de produire des exemples, une variété de situations d'utilisation (la variété formulée par l'élève est un bon indicateur de son état de savoir), des propriétés qui la concernent, d'autres notions qui y sont liées.

7 - Erreurs dites d'étourderies: certaines de ces erreurs sont produites en situation de surcharge de l'élève:

- soit il est dans de mauvaises conditions physiques ou matérielles.
- soit il a à gérer une tâche globale qui monopolise une grande partie de son attention.

On peut faire l'hypothèse que dans ces conditions le système de contrôle n'est pas en vigilance d'où la production de réponses erronées.

Pistes d'actions

Dans toute situation d'évaluation, identifier tout ce qui peut contribuer à ce que les informations prises soient biaisées par le contexte ou le dispositif dans lequel se fait l'évaluation.

Exercer l'élève à travailler, des situations (sources d'erreurs pour lui) de plus en plus complexes, qui croissent de plus en plus de contraintes. Pour cela il convient d'éviter la démarche « on part du très simple pour aller vers le très compliqué » mais introduire le seuil de complexe que l'élève pourrait gérer et procéder par ajustements successifs.

Dans tous les cas, il s'agit d'aider l'élève à se construire des critères de contrôle. Travailler sa capacité de "d'auto-contrôle" : apprendre à se distancier par rapport ce qu'on vient de faire pour porter un regard critique dans plusieurs directions (par exemple la mise en étapes d'une résolution, la mise en œuvre de propriétés de calcul, l'exécution proprement dite des calculs).

Face à la persistance de certaines erreurs, éviter l'acharnement thérapeutique, savoir-faire avec et aider l'élève à se donner d'autres objectifs et lui-même à faire avec.

8 - Activation de connaissances "partielles" ou de "confort" installées lors d'enseignements antérieurs plus ou moins inconsciemment par des enseignants:

- quand on multiplie c'est toujours plus grand (ce qui est vrai à l'école primaire dans la mesure où on ne dispose que de nombres naturels).
- pour conserver une égalité quand on change de membre on change de signe.
- pour calculer une quatrième proportionnelle, on multiplie les deux nombres de la diagonale connue et on divise par le nombre restant.

- on fait le produit en croix.
- si on a le même dénominateur on peut le supprimer....

Pistes d'actions

Il est important que les élèves acquièrent la maîtrise de certains savoir-faire techniques (calculer une quatrième proportionnelle, résoudre une équation simple, ...) et la réussite dans l'utilisation de « trucs » en lien avec certains savoir-faire peut contribuer, après coup, à la compréhension de ce qui les fonde. Mais à vouloir trop privilégier des « trucs savoir-faire » au détriment de la compréhension de ce qui les fonde on court le risque de favoriser la pensée « magique » qui est l'origine d'un grand nombre d'erreurs et qui rend difficile l'accès à la compréhension de ce qui est vécu comme inutile puisqu'on sait faire. Ce travers est d'autant plus insidieux qu'il fonctionne avec des élèves, à priori vu en difficulté, et pour lesquels on choisit de leur éviter le passage de certains obstacles nécessaires à une compréhension opérante. C'est le piège de la négociation à la baisse en éliminant progressivement tous les obstacles. D'une façon générale, toute technique qui permet à l'élève de faire sans comprendre se paie très cher si cela concerne des enjeux de formation cruciaux. L'élève en difficulté, comme tous les élèves, ne progresse pas s'il sait faire mais s'il comprend.

9 . Obstacles liés à la mise en œuvre de représentations tronquées introduites par une habitude des enseignants à privilégier des présentations particulières de certains objets mathématiques

- l'inconnue c'est x.
- le carré est posé sur le côté, le losange sur "un coin".
- même sur papier blanc l'élève sait tracer le symétrique par rapport à une droite si celle-ci est parallèle aux bords de la

feuille mais pas si l'axe est "oblique".

Pistes d'actions

Prendre conscience du rôle de certains choix coutumiers dans nos pratiques. Dans une série d'activités sur un même sujet il est essentiel de repérer « les variables de l'activité » qui sans changer les objectifs de savoirs de l'activité produisent des réussites diverses chez les élèves : ce sont les variables didactiques. Ce repérage étant fait il s'agit de mettre en œuvre ces variables de façon à ne pas laisser penser que certains choix de l'enseignant sont "des immuables".

10 - Difficultés provoquées par l'organisation de l'apprentissage

Il s'agit ici :

- soit d'apprentissage précoce: "je fais l'addition des relatifs en sixième, ça passe très bien"... oui mais mesure-t-on les malentendus que ça laisse pour la suite...
- soit ne la non prise en compte de ce que savent déjà les élèves... : en quatrième et en troisième on refait le cours sur l'addition des fractions de cinquième ... sous prétexte que les élèves ne savent pas.

Pistes d'actions

Pour une même notion bien distinguer ce qui doit être acquis à un niveau de classe de ce qui doit être acquis au niveau suivant. Il doit y avoir continuité dans l'approche mais il est essentiel qu'il y ait rupture dans « le savoir ». Qu'est ce qui distingue le rectangle de sixième du rectangle de CM 2 ? (en CM 2 un rectangle a 4 angles droits, en sixième c'est un quadrilatère qui a 3 angles droits !)

Anticiper un apprentissage, amène à moins approfondir les apprentissages du programme mais surtout désamorce l'enjeu du nouveau pour l'année suivante. Réapprendre de l'apprentis évite de faire émerger, malgré l'oubli ce que

les élèves savent déjà et de fait provoque plus des dés-apprentissages que des renforcements.

Aussi, en début de tout apprentissage il est important, de faire formuler aux élèves ce qu'ils savent déjà sur un sujet, de le mettre en lien avec ce qui va être appris. Surtout si tout laisse à penser que les élèves ont tout oublié, il est essentiel que les élèves redonnent vie à leur état de savoir. Le nouveau à apprendre doit être mis en scène, en appui sur cet état de savoir, de façon à ce les élèves opèrent un « saut de savoir » en en appréciant les enjeux.

11 - Malentendus liés au contrat qui régit les attentes réciproques de maître et de l'élève par rapport au savoir:

- si le professeur a donné des nombres c'est qu'il faut s'en servir.
- si le prof donne cet exercice c'est qu'il doit avoir un rapport avec la dernière leçon.

Pistes d'actions

Il convient de démystifier le contrat de l'activité scolaire. Qu'est ce qu'il faut savoir ? Qu'est ce qui est important ? Quel est le sens de cet exercice ? Qu'est ce qu'on demande ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? Pourquoi le professeur a posé cet exercice ? A quoi je verrai que je l'ai réussi ? Il s'agit de décentrer les élèves de la seule réponse, de la note et de leur apprendre, dans une activité donnée à faire, à identifier les objectifs du professeur.

12 - Difficultés liées à la communication: l'élève pense juste et exprime "faux"

$3 + 4 = 7 + 10 = 17 + 8 = 25$
 $12^2 + 5^2 = 13^2$ $144 + 25 = 169$
 $169 = 169$ donc le triangle ABC est rectangle en A

Pistes d'actions

Certaines erreurs d'élèves nous font bondir. C'est le cas quand la rédaction des élèves ne respecte pas les règles du formalisme mathématique. Certes il est important de pointer l'erreur, mais au-delà de cette erreur de formalisme, il est important de reconnaître ce qui est correct dans le raisonnement non écrit (implicite). Le fait de rejeter globalement le travail de l'élève ne lui permet pas d'identifier ce qui est correct et ce qui doit être modifié. Certains trouveront que l'enseignant est exagérément pointilleux sans comprendre d'un point de vue formel la gravité de l'incorrection commise, d'autre vont penser qu'ils n'ont rien compris et vont abandonner la démarche pensée qui elle était correcte. La démarche peut être correcte (pourquoi ne pas la reconnaître) même si l'écriture est à reprendre.

13 - Difficultés dues aux artéfacts d'apprentissage par "reproduction":

- l'élève manifeste un comportement de réussite mais il n'a pas opéré une remise en cause de ses représentations conceptuelles erronées.

- l'élève manifeste un comportement erroné par généralisation de règles vraies dans d'autres contextes: $(a+b)^2 = a^2 + b^2$ puisque $2(a+b) = 2a + 2b$.

Pistes d'actions

Ici, il convient d'exercer l'élève à justifier ces étapes, à mettre à plat les diverses règles qu'il connaît avec les contextes d'utilisation et les justifications. En particulier pour tout ce qui est : développement / factorisation, équation, fonction et calcul numérique aider l'élève à repérer les contextes d'utilisation, les propriétés attachées à chaque contexte !

14 . Difficultés liées à un apprentissage insuffisant de stratégies méthodologiques :

- tel élève qui ne fera pas un problème alors qu'il sait le faire mais qui n'a pas su "par quoi commencer".
- tel autre qui sera suspecté de ne pas avoir appris sa leçon alors qu'il n'aura pas su

Pistes d'actions

Faire exprimer les étapes d'une démarche suivie, faire trier des problèmes en fonction de leurs difficultés potentielles, faire réaliser une fiche synthèse pour préparer un contrôle, faire construire des fiches « méthodes et conseils » pour un type d'activité, faire analyser des problèmes pour exprimer ce qu'on sait faire, ce qu'on ne sait pas faire et pourquoi on ne sait pas faire.

Alfred BARTOLUCCI

Collégiossime !

VIE SCOLAIRE

◆ QUELQUES REFLEXIONS A PROPOS DE LA « VIOLENCE SCOLAIRE »

Le thème de la violence scolaire est un leitmotiv. Depuis une dizaine d'années, il occupe le devant de la scène donnant lieu à des débats où se mêlent l'inquiétude, l'indignation, le fait divers tragique, la polémique, plus rarement l'analyse... Fortement médiatisée, la « violence scolaire » est considérée comme un fait de société qui se répandrait de manière irréversible inexorablement : puisqu'il s'agit de réfléchir et de sortir de la confusion entretenue par l'usage récurrent de ce terme :

- La violence scolaire décrit tout d'abord un ensemble de situations vécues quotidiennement par certaines populations d'élèves et d'enseignants confrontés à des actes délictueux. Ces faits banalisés constituent une réalité sociale prégnante et destructrice ; ils sont inacceptables quant à leur dangerosité réelle et leurs conséquences psychologiques et sociales aussi bien chez leurs auteurs que pour ceux qui en sont victimes. Il s'agit donc de « lutter » contre ces faits, ce qui les génère, les entretient, d'en atténuer les conséquences lorsqu'ils ont eu lieu.
- Le thème de la « violence scolaire » participe aussi sans doute à un imaginaire social d'insécurité plus général alimenté par un matraquage médiatique systématique. Le sentiment de violence et la réalité des faits se trouvent alors confondus, la prise de distance

court-circuitée avec les conséquences culturelles et politiques qui en résultent.

Dans le cadre des interventions que le CEPEC réalise dans les établissements (formations intra) de plus en plus de demandes nous sont adressées pour travailler sur ces questions. Souvent la formulation est hésitante, des termes voisins sont utilisés : on parle de tension(s) entre élèves et professeurs, de conflits, de classes difficiles, d'incivilités, d'élèves ingérables, de violences etc... Bref quelque chose ne va pas, un sentiment de mal vécu et de désarroi s'exprime en même temps qu'un grand désir de faire quelque chose pour en sortir.

Une évolution de la nature de la scolarisation

Chacun sait que la scolarisation est obligatoire jusqu'à 16 ans, mais a-t-on suffisamment conscience du phénomène de « démographisation » de l'école souligné par les sociologues ? Statistiquement les enfants rentrent à l'école en France à 2 ans et 9 mois pour une espérance de vie scolaire de 18000 à 20000 heures de formation ; c'est une nouvelle donne sans précédent. Parler d'enfance et d'adolescence ou parler de populations scolarisées, c'est la même chose. Si cette démographisation de l'école est à bien des égards une conquête sociale et culturelle incontestable, elle crée aussi des contraintes pour les enfants et adolescents assimilés et parfois réduits à leur statut d'élève. On ne peut plus concevoir cette longue période de scolarisation comme une simple préparation à la vie d'adulte ; elle est une partie importante de la vie humaine elle-même et mérite comme telle d'être pensée et organisée pour le développement des personnes. De plus cette période de la vie humaine

est décisive par les expériences structurantes qu'elle permet ou interdit.

Contraintes, conflits, violences : de quoi parle-t-on ?

⇒ Les contraintes¹ sont des phénomènes objectifs directement liés à l'entreprise de scolarisation elle-même, sa durée et ses modalités.

- La scolarisation obligatoire réduit pour l'enfant et l'adolescent la liberté ou l'initiative de l'agir.
- Elle oblige à l'acquisition de comportements sociaux définis
- Elle oblige à l'acquisition de contenus culturels spécifiques.

Ces contraintes si elles ne peuvent être assumées par les élèves sont sources de souffrance et d'aliénation en particulier pour les élèves en échec qui ont perdu pied dans l'univers scolaire n'y reçoivent plus le minimum d'encouragement et de gratification et sont plongés dans le non sens. La violence surgit alors comme un symptôme de ces contraintes non assumées et dépourvues de sens.

⇒ Les conflits sont des manifestations de tensions ou de désaccord entre des personnes ou des groupes animés par des intérêts divergents des objectifs antagonistes. Ces conflits peuvent dégénérer en violences avec passage à l'acte lorsque la relation est rompue et qu'ils ne peuvent plus être résolus ou régulés dans un processus de communication.

⇒ La violence est donc l'aboutissement d'un processus où se combinent souvent les contraintes institutionnelles mal assumées et des conflits interpersonnels. En milieu scolaire, elle surgit particulièrement lorsque les personnes adultes, professeurs éducateurs durcissent des contraintes jusqu'à ne plus faire

¹ Nous empruntons pour ce repérage aux distinctions proposées par Yveline FUMAT « Contraintes, conflits, violences à l'école » in la Revue Française de Pédagogie n° 118 p 61 et 5

place au dialogue éducatif et lui substituent une posture disciplinaire automatique.

La violence est dans une histoire, un débordement, un franchissement de seuil, un saut qualitatif avec passage à l'acte. Pour la comprendre ce qui ne veut pas dire l'accepter, il ne faut pas l'envisager uniquement comme venant d'un acteur perturbateur ou méchant. Quelquefois la violence qui surgit à l'école n'est qu'un prolongement de conflits venus d'ailleurs (famille, quartier) ; l'école n'est pas en cause : elle n'est que le théâtre envahi qui doit se protéger. Dans d'autres cas, là où l'élève est en échec, là où les adolescents scolarisés connaissent la non validation, ce sont les pratiques et l'organisation pédagogiques qu'il faut interroger.

La violence institutionnelle a été dénoncée en son temps par les pédagogues institutionnels bien oubliés de nos jours ; Michel FOUCAULT nous a alerté sur l'enfermement². Henri LABORTI dans sa recherche d'éthologie a mis en évidence les réactions face au stress : la fuite, l'évitement, l'agressivité réactive. N'en trouve-t-on pas des équivalents chez certains élèves décrocheurs, passifs ou violents à l'égard d'eux-mêmes ou des autres ?

Se donner des repères pour donner des repères.

L'adolescence est une étape de la vie marquée par la fragilité ? les psychologues en ont décrit les caractéristiques et les besoins. Le besoin de validation est satisfait par l'expérience faite personnellement de compter pour quelqu'un, d'être reconnu comme personne singulière, de valoir quelque chose, pour ce qu'on est, ce qui détermine l'estime de soi.

L'expérience de l'alliance est également indispensable. Elle permet de vivre une relation positive et constructive à l'autre pair ou adulte, d'envisager la relation humaine comme un enrichissement

et une confiance partagée ; expérience de la responsabilité, de l'amitié, de la solidarité, de la coopération.

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

Ce cahier des charges que nous devons aux adolescents renvoie naturellement aux attitudes des adultes, dans l'éducation. Enfin il faut rappeler que l'adolescent est caractérisé par un fonctionnement normal de transgression et de recherche des limites probablement rendu plus difficile à gérer dans une société qui ne propose plus guère de repères et brouille les valeurs.

De ce côté, l'école doit proposer en son sein la construction de repères clairs et structurants pour l'éthique et le vivre ensemble.

L'analyse de certains règlements intérieurs laisse perplexe. Comment peut-on dans un même paragraphe déclarés interdits le port de la casquette, le chewing-gum, l'usage de walkman et la détention de cutter ?

Ces interdits indifférenciés souvent sanctionnés par des sanctions standard ont l'air de donner la même importance à des transgressions dont la logique et la gravité sont sans commune mesure.

La loi au sens déca logique (donnée par Dieu) établit les interdits majeurs qui constituent l'humanité et la mettent à l'abri de sa propre violence.

- « Tu ne tueras pas (ou tu ne voleras pas, ce qui revient au même dans certaines situations) c'est l'interdit du meurtre physique.
- « tu ne manqueras pas de respect, tu ne blasphèmeras pas » c'est l'interdit du meurtre symbolique et le commandement ou l'invitation à honorer et reconnaître l'altérité.

Ces interdits complétés par celui de l'inceste et du cannibalisme sont des universaux.

La législation, elle, est relative à une société et à une culture. Elle établit des droits et devoirs, des obligations

juridiques au bénéfice du bien commun. Elle donne lieu à des textes réglementaires qui s'imposent à tous y compris dans le lieu scolaire (consignes de sécurité, fumée, responsabilité civile...).

Le règlement intérieur est contextualisé ; souvent il est le produit d'une histoire où se sont déposés en strates les idées de ses rédacteurs et des pratiques sociales admises dans le lieu scolaire. Son contenu n'est pas toujours homogène et peut être gagnierait-on à en faire un cadre traitant des domaines où il est question de gestion de l'espace et du temps :

ponctualité, présences/absences, horaires, circulations, affectation des locaux, sécurité etc. et des modes d'emploi ou procédures à mettre en œuvre lorsque de l'imprévu survient.

On peut sans doute adjoindre à ce règlement minimal quelques principes généraux et informations sur la vie de l'établissement, l'organisation des responsabilités et la description des structures de participation et leur fonctionnement. Les règles de vie, elles sont beaucoup plus intéressantes pour notre réflexion car c'est là qu'une grande partie des élèves va pouvoir apprendre (ou réapprendre) les règles du vivre ensemble, de la civilité et de la citoyenneté.

Prévenir la violence par l'action éducative.

Pour certains élèves désocialisés et en rupture, il est nécessaire de recourir à des médiations spécifiques. Les points d'écoute capables d'offrir une relation d'aide commencent à exister dans certains établissements ; leur fonction est d'accueillir les élèves en souffrance psychologique. Des structures spécialisées prennent en charge les élèves violents pour quelques mois avec l'ambition de permettre leur réintégration dans l'établissement dont ils ont été exclus.

Dans la plupart des cas où le CEPEC est sollicité, les approches disponibles pour sortir du malaise évoqué par les équipes sont plus

² Surveiller et punir la naissance de la prison

simples bien que réclamant une réflexion de fond.

Des principes pédagogiques : la stratégie de la 2^{ème} chance

Pour les élèves en menace d'échec scolaire et donc d'aliénation, la stratégie de la 2^{ème} chance préconisée par Gérard WEIL pour les lycées professionnels 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'il 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. Avec un peu de distance,

certaines de leurs préconisations mériteraient d'être reprises. Claire HEBER SUFFRIN a initié pour sa part une pratique pédagogique d'échange de savoirs et de réciprocité sociale très prometteuse.

Des pratiques sociales de responsabilisation

Il faut commencer par dénoncer l'insuffisance d'approches « juridico disciplinaires ». Dans certains établissements, face aux manquements des élèves, on utilise une gamme de sanctions gradées supposées être dissuasives (avertissement, retenue, mise à pied, exclusion). Ces mesures si elles sont parfois justifiées et efficaces peuvent faire l'objet d'une double critique.

Elles sanctionnent des comportements dont la gravité et la signification n'ont rien de commun. Est-il judicieux de mettre en retenue un élève pour des raisons aussi diverses que la non remise d'un devoir, une injure à un élève, des retards réitérés, une imprudence avec son scooter, une attitude impolie à l'égard d'un personnel de service ou des bavardages en classe ? N'est-on pas dans la confusion et l'automatisme non réfléchi ? N'aurait-on pas intérêt à substituer à l'idée de sanction, l'idée de réparation ?

Cette approche juridico disciplinaire est aussi sans doute perverse car elle court-circuite le dialogue éducatif en mettant face à face l'élève et

l'institution sans lieu d'élaboration, de négociation, de médiation, évacuant ainsi la responsabilité des adultes et des élèves.

Dans la prise en charge des classes, l'équipe d'enseignants doit sur ces points mettre en œuvre une coresponsabilité, analyser régulièrement la vie de classe pour lui offrir un espace de régulation et de réflexion sur les règles de vie. C'est le sens même de l'heure de vie de classe souvent animée par le professeur principal. Cette structure comme d'autres – délégués de classe – permet à la fois l'explicitation et l'appropriation des règles du 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 d'argent.

Jean-Claude PARIZOT

Colléjissime !

VIE SCOLAIRE

Violence
Crise de nerf
Passivité
Insolence
Excitation
Tabac
Drogue
Alcool
Démotivation
Racket
Recel
Injustice
Racisme
Intolérance
Incompréhension
Rejet
Irrespect
Perversion
Saturation
Dégradation
Exclusion
Convoitise
Insultes
Menace
Rixes
Dégoût
Haine
Rage
Mutisme
Colère
Absence
Inhibition
Fatalisme
Chahut
Peur
Isolement
Solitude
Renfermement
Découragement
Déprime
Tentative de suicide
Abandon
Souffrance
Néant
...
Espoir ?

« Les difficultés des élèves :
une réelle souffrance, de
nombreux besoins, quelques
réponses... »

Pourquoi s'être engagé dans une formation traitant de ce thème ?

Autant de réponses que de stagiaires : curiosité, intérêt pour les jeunes, besoins dans le contexte actuel... cependant nous restons unanimes sur une réponse : *pour pouvoir continuer à enseigner !*

Notre mission sociale, professionnelle est la transmission du savoir (d'une partie du savoir !). Cette mission est en péril dans nos établissements. Comment analysons nous cet état périlleux ?

Les représentations sociales de l'enseignant l'enferment peut-être dans une impasse : celle d'un enseignant maître de ses contenus d'apprentissage, parfois initié aux techniques du savoir. Or, pour enseigner le latin à Jean il faut bien connaître le latin, bien connaître la didactique et surtout il faut bien connaître Jean... Il se trouve que Jean souffre... Alors le latin souffre et l'enseignant souffre. Là sont les difficultés ! Aussi nous croyons que pour pouvoir transmettre du savoir, nous devons faire étape chez l'élève. Cette étape est un passage obligé. Ce passage risque de révéler de la souffrance. Cette souffrance ne peut être ignorée en vue de transmettre du savoir. A ceux qui tentent le raccourci de cette étape, nous diagnostiquons la déprime ou le laxisme...

Aussi, dans quelle mesure, à l'intérieur d'un établissement scolaire, la mise en place d'un

contexte évolutif et les échanges qui en découlent, influencent-ils, voire favorisent-ils les apprentissages et le comportement des différents acteurs ? Cette problématique nous a engagé dans une démarche particulière : la recherche-action. Ce va et vient, entre des temps d'analyse cognitive et d'application in situ, nous a permis de cibler des besoins génériques. Tout d'abord, un besoin si simple qu'il en est oublié : **l'écoute**. Précisons que par écoute nous entendons la capacité de faire sien, provisoirement et contextuellement, les problèmes de l'autre, en l'occurrence de nos jeunes . En réponse, nous avons lancé des "**ateliers paroles**". Dans les faits nous proposons a une classe de faire un temps de pause, de rompre avec les cours, de se donner un intervalle de réflexion. Il s'agit pour les élèves volontaires (petit groupe si possible) de quitter l'établissement (voir avec votre chef d'établissement), pour intégrer des locaux neutres et débattre (au moins 2h.), sans soumission, d'un événement du quotidien. Ainsi chacun peut déposer sa réflexion face à un auditoire qui s'initie à l'écoute et au respect...

Un **besoin d'accompagnement** nous est également apparu. Accompagner, c'est au minimum aller avec. Au delà, on se meut sur un chemin qui n'est pas le nôtre. Cette posture particulière induit de l'altérité (prise en compte de l'autre

en tant qu'agent de transformation et réciproquement). En pratique, nous avons proposé un **tutorat** de l'élève par un adulte référent et valide. Cette relation se déroule sous différentes modalités : volontaire ou imposée, régulière ou selon les besoins, s'appuyant ou non sur un outil de remédiation. Ici, tout est à réinventer selon le règlement intérieur de chaque établissement. Dans tout les cas, il s'agit en engageant notre statut d'adulte, de servir l'élève. Il convient pour cela de rendre disponible au delà de son action didactique et en dehors du contexte classe (démarche en faveur d'une semaine à 35 h). De plus, il est souvent opportun de formaliser cette relation et son évolution par un écrit, **contrat** pouvant prendre diverses formes, mais conservant un même but : optimiser la remédiation.

Un troisième besoin a été identifié (plus rassurant pour le corps enseignant, celui-là !) : le besoin de **donner un sens à la règle**. Comment faire accepter limite et règlement à "l'enfant-roi", génération protégée des interdits, sinon en donnant du sens au cadre structurant l'individu, le groupe la société ? L'école étant un lieu de socialisation, se doit d'inventer des outils au service de cette règle. Dans cet esprit nous avons défini un **permis de conduire scolaire** : l'élève dispose d'un capital de points qu'il risque de perdre selon un barème de sanctions préétabli et peut reconquérir selon un barème de réparations préétabli lui aussi (... plus difficilement !). Ainsi avons nous été amenés à relire et réécrire le **règlement intérieur** de l'établissement.

Nous avons également mis en place des Modules d'Education à la Citoyenneté (alternative volontaire aux heures de colle). Sanctionner en rapport à la faute, éduquer par une conscientisation de l'acte mais surtout réparer le dommage causé en évitant l'humiliation, sont les trois axes directeurs donnés aux élèves lors d'une demi-journée prise hors temps scolaire. Par exemple, lors d'une sortie théâtrale, quelques

élèves ont perturbé la représentation et sali les locaux. En retour, ils ont choisi de participer à un MEC. Ainsi, ils se sont rendus, un samedi matin, sous l'œil bienveillant de quelques enseignants, au centre culturel pour nettoyer toute la salle, réfléchir sur leur acte et rédiger ensemble une lettre d'excuse.

Le parcours Individualisé de Formation est une réponse exceptionnelle à une situation exceptionnelle. Le projet d'aide individualisée prend en compte la globalité du jeune (insertion sociale et professionnelle). C'est le travail d'une équipe au service d'un jeune, il implique des concertations, bilans, régulations.

Besoin d'écoute, besoin d'accompagnement et de donner un sens à la règle sont donc les trois besoins que nous avons clairement identifiés et auxquels, durant ces trois années, nous avons tentés d'apporter des réponses de terrain.

Mais plus profondément, ces trois besoins nous semblent venir en écho d'un besoin "en souffrance" (semblable aux envois en attente de leur destinataire !) celui d'identifier un mal-être. La non reconnaissance de cet état nous paraît constituer le frein le plus fort à la mise en place d'un contexte favorisant les apprentissages. Car "apprendre rend fragile..."

Victoire PLANCHON
Enseignante en Lettres
Histoire
Jean François MARCON
Enseignant en EPS
LTP Anne Marie Martel
LP Monistrol sur Loire

Violence
Crise de nerf
Passivité
Insolence
Excitation
Tabac
Drogue
Alcool
Démotivation
Racket
Recel
Injustice
Racisme
Intolérance
Incompréhension
Rejet
Irrespect
Perversion
Saturation
Dégradation
Exclusion
Convoitise
Insultes
Menace
Rixes
Dégoût
Haine
Rage
Mutisme
Colère
Absence
Inhibition
Fatalisme
Chahut
Peur
Isolement
Solitude
Renfermement
Découragement
Déprime
Tentative de suicide
Abandon
Souffrance
Néant
...
Espoir ?

Collégissime !

Revue du Département Collège du CEPEC

Mme

Mlle

M.

NOM :

Prénom :

Adresse d'expédition :

.....
.....
.....

Je souhaite **m'abonner** et je joins à ce coupon un chèque de 23 Euros (150,87 F) à l'ordre du CEPEC qui me donne droit à 2 numéros + un numéro thématique.

Parution courant décembre, mars et juin

à retourner à

**CEPEC-COLLEGISSIME
14 VOIE ROMAINE
69290 CRAPONNE**



CENTRE D'ETUDES PEDAGOGIQUES
POUR L'EXPERIMENTATION ET LE CONSEIL
Tél. 04 78 44 61 61 • Fax 04 78 44 63 42
e-mail : cepec@cepec.org • Site Internet : <http://cepec.org>