

Sommaire

Editorial Collège unique et pensée complexe 3	Charles DELORME	Accompagner, oui mais comment ? 4	DEPT. COLLEGE	Alternance en collège 20	A. BARTOLUCCI
---	-----------------	--	---------------	--	---------------

Quelques réflexions sur le collège unique 25	Pierre GILLET	Le collège pour tous a besoin d'égalité et d'équité, ... 26	GEFN	Le B2i au collège 28	B. DEVAUCHELLE
---	---------------	---	------	--	----------------

De l'égalité inéquitable dans le champ scolaire 30	D. MARIN				
--	----------	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--



Collégissime

■ 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 : 04 78 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 :

Alfred Bartolucci

Charles Bossi

Irène Jacquaz

Jean Claude Meyer

Maquette et mise en page :

Robert Delaveau

Couverture : sur une idée de

François Catrin

ISSN en cours

Editorial

◆ COLLEGE UNIQUE ET PENSEE COMPLEXE

De façon inévitable et durable, le problème du « collège unique » revient à l'ordre du jour et interpelle les enseignants, les formateurs mais aussi les responsables concernés par les décisions d'organisation et de gestion du système éducatif.

Avec des arguments statistiques, car les enquêtes ne manquent plus pour étayer telle ou telle position et leurs contradictions, avec des engagements militants et politiques car c'est aussi une façon d'appréhender les questions d'éducation... nous nous retrouvons face à des querelles ou mieux, à des enjeux scolaires insaisissables.

Le travail ou le renforcement d'un questionnement intéressant viennent aussi de la position des enseignants, parfois récemment formés par les IUFM et les IFP. Leurs propos hésitent entre une générosité déclarée, certainement fondée, et leurs souhaits de ne plus « supporter » ou porter ce collège unique et ses habituelles contraintes : accueil de tous les élèves, apprentissages communs, exigences scolaires identiques... et hétérogénéité plurielle grandissante... sans parler de l'incivilité et de la violence.

Il est peut être urgent de refuser une pensée bipolaire « Pour ou contre le collège unique », comme si l'on pouvait apporter clairement des solutions à ce positionnement.

N'aurait-on pas intérêt à distinguer les problèmes posés par la massification de l'enseignement, ses conséquences sur le plan organisationnel et pédagogique, et les exigences de la démocratisation par l'école ? N'est-il pas opportun d'observer sans complaisance les résultats des approches courageuses, souvent militantes sur « la pédagogie différenciée » et les limites dans leur généralisation ? Ne faut-il pas mieux examiner les « possibles » transformations apportées par la dynamique des projets d'établissement mais aussi prendre en compte la réalité quotidienne de « ce qui se passe dans la classe » pour mieux poser la question de la différenciation dans les structures (niveaux macro et meso) et celle différente dans l'unité classe (niveau micro) ?

Bref, nous pouvons souhaiter que la question du « Collège unique » nous permette de mieux appréhender la complexité et de distinguer les registres (interactifs...) idéologiques, politiques, institutionnels, pédagogiques, professionnels sur lesquels le traitement et le travail ne sont pas de même nature et de mêmes exigences.

Dans tous les cas, c'est « du travail complexe », où avec raison, il s'agit de faire évoluer la professionnalisation des enseignants et sa nécessaire mise en perspective avec les valeurs républicaines, toujours éducatives, de solidarité ... d'éducabilité et de partage.

Charles Delorme
Directeur du CEPEC

Colléjissime !

ANIMATION PEDAGOGIQUE

◆ ACCOMPAGNER, OUI MAIS COMMENT ?

I. Une tentative de catégorisation

L'observation d'un éventail d'actions dites d'accompagnement conduit à une classification triviale qui tient compte de la place de cette action par rapport à l'ensemble dans lequel elle est sensée agir.

a. Dispositifs périphériques

Ces dispositifs sont adoptés par des équipes pédagogiques jouant le jeu de l'hétérogénéité des classes avec le refus de créer des classes "à profil" avec la crainte de constituer des filières de relégation mais très centrées sur un « fonctionnement qui serait normal ». Tout ce qui sort de ce fonctionnement est traité en périphérie. Les modalités sont diverses.

b. Dispositifs spécifiques

Ici, il s'agit de classes à profil. Les équipes qui ont choisi cette structure partagent des préoccupations fortes : éviter que des élèves ne soient « écrasés » par le fonctionnement de classe ordinaire. Elles se défendent de vouloir rétablir des filières et souhaitent porter une attention particulière à certains enfants ayant déjà un trop lourde expérience de l'échec. Ici on déclare se centrer autant sur les stratégies d'apprentissage que sur la restauration d'une image de soi positive.

- groupes spécifiques dans certaines matières. A partir de dossiers scolaires ou sur la base d'évaluations de début d'année, en français et en mathématiques par exemple, mise en place, sur tout l'horaire, de groupes de niveaux. Pour le groupe dit faible l'enseignement est adapté aux élèves, l'élève étant cependant intégré dans une classe spécifique,
- classe spécifique à projet pédagogique. Constitution d'une classe à effectif réduit où les programmes sont adaptés aux élèves et surtout une animation est assurée par une équipe soudée.

c. Dispositifs intégrés

Toute action qui consiste à prendre en compte en classe entière, dans une ou plusieurs disciplines, des besoins particuliers, est un dispositif particulier :

- organisation d'ateliers en classe entière sur des objectifs différenciés,
- définition en équipe d'enseignants d'une même classe, de visées transversales communes.

Cette catégorisation résulte d'une première lecture. Elle peut aider à faire des choix mais ne permet pas d'explicitier le système de valeurs et de normes qui sous-tendent chaque choix.

2. Eviter la tentation de « l'action magique ».

Dans un article de la revue l'Education¹, André de PERETTI distingue diverses formes d'accompagnement scolaire sans entrer par l'organisation mais plutôt par la fonction. Il explicite quatre grandes catégories dans le champ pédagogique. Nous les reprenons comme point de départ. Notre but est de tenter de définir des catégories d'actions d'accompagnement :

Le tutorat :

La perspective institutionnelle du tutorat a pour premier objectif de soutenir chaque élève afin de l'aider à prendre en charge sa propre formation. Il s'agit d'établir un suivi pédagogique continu en rapport direct avec le corps enseignant. Le tutorat suppose dans son organisation une articulation entre tous les adultes susceptibles d'être impliqués dans la vie scolaire.

Le monitorat :

Le monitorat peut être défini comme la mise en œuvre d'une entraide entre élèves du même âge et du même niveau ou d'âges et de niveaux différents. Cette entraide joue au niveau cognitif mais devient, en elle-même une influence positive, au niveau affectif. Le principe du monitorat agit à double effet : d'une part, au bénéfice de ceux qui reçoivent une entraide, une ambiance d'encouragement et de support ; d'autre part, au bénéfice de ceux qui coopèrent à cette entraide, dans la mesure où un individu n'apprend et ne sait vraiment que ce qu'il a été amené à enseigner ou transmettre à d'autres.

Le soutien :

L'enseignement de soutien, tel qu'il est actuellement institutionnalisé, se définit, à l'intention de certains élèves qui présentent des

¹ L'Education, n° 329 du 20 Octobre 1977

décalgés d'apprentissage, de nature temporaire. L'essentiel de ce soutien se situera dans l'organisation des activités de tous les élèves et dans la mise sur pied d'heures spéciales. Il requiert une reprise de certains fondements, des cheminements plus progressifs ou variés, plus personnalisés. Il porte à la fois sur le versant cognitif et affectif de l'apprentissage.

Le conseil méthodologique :

Il s'agit d'aider des groupes et des individus à découvrir comment ils pourraient travailler et étudier de façon plus efficace. Le conseil méthodologique développe des relations centrées sur les problèmes de méthode et sur l'organisation du travail personnel. Les élèves sont encouragés à mieux comprendre leurs motivations et à trouver les façons de travailler ou d'agir les plus convenables à leur tempérament.

Dans ces quatre formes d'action, la place de l'élève est essentielle. Les pratiques que nous avons constatées font souvent référence à ces quatre formes. Mais les intentions des acteurs que nous avons questionnés sont marquées par une ambivalence sur ce qui se joue dans un collège dans diverses actions orientées vers l'accompagnement des élèves.

Dans les descriptifs rencontrés, si la volonté de « rendre service » à certains élèves qui manifestaient des besoins particuliers, dans bien des cas il s'agit de mettre en place des structures. La décision de mise en place étant à elle seule « la solution ». Mais une structure ne résout rien par elle-même. Le sentiment "d'avoir la solution" est de brève durée, et très vite la déception est là. Alors on imagine un autre dispositif, une autre organisation mais dans le même cadre : celui de « l'action magique ».

Ainsi on peut distinguer dans les actions que nous avons eu à analyser deux grands types d'actions :

celles qui, conçues en lien avec une situation de malaise particulière, sont pensées pour effacer « un problème ».

Ces actions, dans leur fonctionnement sont conçues pour ne pas « modifier » le fonctionnement normal du collège. Il nous semble que les collèges qui multiplient ces actions sont ceux qui portent fortement les noms « d'un collège enseignement secondaire » qui se doit de privilégier un type de réussite et une forme d'organisation. Ici, les acteurs défendent un système de valeurs référés à l'idée de « niveau normal » et posent l'échec scolaire comme un handicap socioculturel qu'il faut prendre en compte mais sans compromettre ce qui est le « fonctionnement normal ». Tout ce qui est fait dans le cadre du suivi personnalisé des élèves, de l'accompagnement est de l'ordre de la pédagogie de compensation. Ici, les actions d'accompagnement sont, par définition, complémentaires à « ce qu'il est normal de faire », et de fait souvent périphériques, marginalisées.

Un grand nombre des actions d'accompagnement que nous avons étudiées relèvent de cette « philosophie ».

Celles qui sont pensées, comme inhérentes à l'évolution du contexte et des missions du collège.

D'autres actions d'accompagnement, toujours tournées vers la prise en compte des besoins d'élèves ont un autre paradigme. Il s'agit certes d'accompagner des élèves particuliers mais il s'agit aussi de contribuer à des changements déterminants au collège. Il s'agit autant d'exercer une influence sur l'évolution des attitudes et des représentations des différents acteurs sur les missions du collège que d'agir significativement les modes d'organisation et de fonctionnement :

- gestion espace-temps,
- service et tâches des enseignants,
- approche du groupe classe et des adolescents,
- définition du "à quoi former",
- cloisonnements disciplinaires ...

Dans ce deuxième contexte, chaque action vise à prendre de la distance par rapport à une vision très normée du rôle du collège, de l'enseignant et de la réussite scolaire (performances attendues). Ici, l'accompagnement ne cherche pas, pour l'élève en difficulté, à réduire tout l'écart entre les indices observés et l'attente normée. Si, d'une façon globale, la différenciation est une des réponses possibles à la prise en charge des élèves en difficulté, le fait de gérer, marginalement, un élève en difficulté est vécu comme une façon de renforcer l'écart de cet élève à la norme (il sera encore plus mauvais puisqu'il ne fait pas la même chose que les autres) et donc comme une solution discutable.

3. Trois philosophies de l'accompagnement

Tout dispositif d'accompagnement gagne à intégrer une évaluation pour apprécier l'aspect qualitatif des actions engagées. On aurait tort de prendre comme évidence que l'accompagnement contribue forcément à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves qui en bénéficient. La générosité des intervenants n'est pas suffisante pour rendre une action efficace. La mobilisation de moyens dans un collège au service d'élèves qui ont des besoins ne dit rien sur le bénéfice que les élèves peuvent en tirer. La déclaration d'intentions peut être sincère sans pour autant renvoyer à des effets. Le degré de satisfaction des intervenants, des bénéficiaires, de leurs familles n'est pas fiable pour dire l'efficacité d'un dispositif. Pire, dans bien des cas on peut assister à une mise en dépendance voire à un enfermement des jeunes qui la subissent sans effets décisifs en terme d'intégration sociale. A quoi peut-on estimer qu'une action d'accompagnement scolaire est efficace ? Comment lire la pertinence d'une action d'accompagnement avant même sa mise en œuvre ?

Nous avons constaté que bien souvent l'efficacité d'un dispositif d'accompagnement à destination de certains élèves est lue par les adultes du collège dans le sens où elle permet de préserver des normes de fonctionnement « ordinaire ». De fait, le dispositif répond bien à ce que l'on souhaitait inconsciemment mais il est plus porteur de « conservatisme » que de changements.

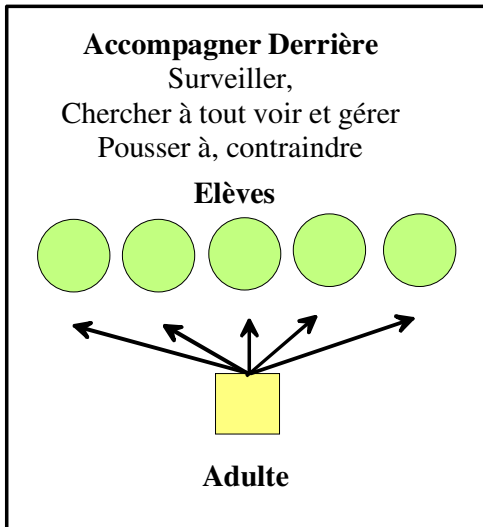
Que peut-on entendre par accompagner ?

Le dictionnaire Hachette (édition 2000) donne quelques acceptions qu'il est intéressant d'interpeller au regard des pratiques rencontrées :

- aller avec pour guider,
- aller avec pour tenir compagnie,
- soutenir.

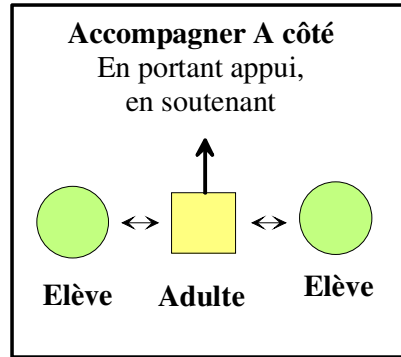
Il nous semble qu'il y a là les idées pour concevoir un référent de lecture et de pilotage des actions d'accompagnement.

Accompagner derrière :



Ici il y a l'idée de vouloir prendre en compte les élèves dans tout ce en quoi ils ne sont pas conformes. Les modalités de suivi personnalisé et d'accompagnement prétendent à tout observer, contrôler de façon à mettre l'élève dans l'obligation de satisfaire aux attentes des adultes. Certaines dérives de la pédagogie de contrat ou certaines formes de travail individualisé empruntent cette philosophie de liberté surveillée. Le présupposé est que seul le maître peut voir et comprendre les besoins des élèves. Autant dire qu'un tel à priori déresponsabilise l'élève, le rend dépendant de l'adulte, ne développe aucunement l'autonomie. Pour l'enseignant, très vite l'ampleur des vigilances à assurer lui rend la mission impossible. La fatigue ou le découragement des divers acteurs favorise l'abandon, celui des élèves qui intègrent un peu plus qu'ils ne sont pas faits pour l'école, celui des enseignants qui s'accrochent d'avantage à une vision très normée du rôle de l'école et de la réussite scolaire. Une telle philosophie de l'accompagnement nous semble contribuer plus à de la marginalisation scolaire qu'à la restauration des élèves qui en bénéficient.

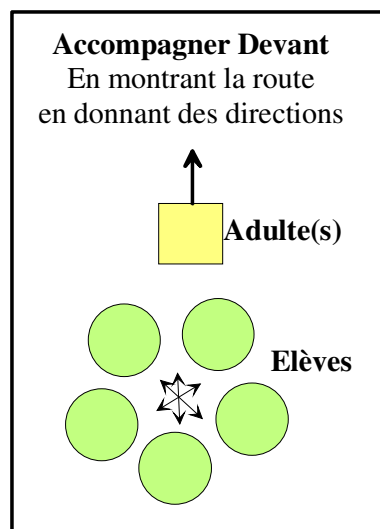
Accompagner à côté :



Certaines formes d'accompagnement cherchent à soutenir l'élève en difficulté en leur proposant une aide personnalisée, en « lui tenant la main », en le rassurant, le confortant. Ici, il y a une volonté affirmée de s'intéresser à la personne. D'après les observations que nous avons pu réaliser au travers des dispositifs étudiés, des conditions sont nécessaires pour qu'un tel accompagnement bénéficie à l'élève. Bénéficie dans le sens ne fait pas courir le risque de l'enfermement, du découragement ou de l'abandon.

Accompagner à côté nécessite que cela se fasse sur une durée limitée, sur des objectifs précisés dans une dynamique de restauration de la personne et de développement chez celle-ci d'un potentiel d'initiatives. Mais, l'accompagnement d'élèves nécessite une cohérence de l'ensemble des adultes qui ont la responsabilité de leur formation et de leur éducation. Particulière dans les modalités d'accompagnement « à côté » cette cohérence est indispensable.

Accompagner devant :



Une des dérives constatées dans divers dispositifs d'accompagnement est l'enfermement, la mise en dépendance des formés. Dans des cas plus sévères, la volonté de faire réussir les élèves contribue à leur confisquer toute initiative et à leur proposer des objectifs de formation tellement simplifiés ou décomposés qu'ils ne portent aucun enjeu. Il nous paraît important de favoriser un « accompagnement devant ». Nous entendons par-là un accompagnateur qui pose des directions, qui laisse toute sa place à l'élève mais en lui laissant surtout des plages de prise de responsabilité sur les directions proposées par l'enseignant. Ici, on ne cherche pas à contraindre l'élève à réussir mais à créer les conditions pour qu'il s'engage dans un investissement propice à une évolution positive de son projet personnel et scolaire. Ici, on accepte le risque que l'élève ne s'engage pas.

C'est ce risque qui est essentiel puisqu'il reconnaît le droit de l'élève.

Ces trois philosophies ne renvoient pas à une organisation ou un type de structure. Mais chaque action d'accompagnement peut être analysée et orientée en tenant compte du fait que l'on souhaite :

- suivre derrière pour contrôler,
- suivre à côté pour assister,
- suivre devant pour engager, pour montrer la route.

Avec les équipes que nous avons accompagnées dans divers collèges, ces interpellations ont donné lieu à des modifications qui ont modifié fondamentalement la nature du projet d'action, même si souvent la désignation restait la même.

4. Des exemples d'actions d'accompagnement

Dans les numéros 9 et 10 de Collégissime nous avons présenté :

- un cadre pour une approche stratégique de l'exploitation de l'évaluation de sixième,
- une expérience d'accompagnement d'élèves en très grande difficulté,
- Une expérience de portfolio en troisième d'insertion.

Dans ce numéro nous présentons d'autres expériences d'action d'accompagnement :

EXEMPLE 1 : Accompagnement et Heure de Vie de Classe en Collège

EXEMPLE 2 : Accompagnement et intégration des élèves en sixième

EXEMPLE 3 : Accompagnement et aide aux devoirs

EXEMPLE 4 : Accompagnement et priorités communes par niveau

EXEMPLE 5 : Accompagnement et remise à niveau par les SVT en sixième

EXEMPLE 6 : Accompagnement et organisation du temps

EXEMPLE 7 : Accompagnement et apprentissage en quatrième

EXEMPLE 8 : Accompagnement et dispositif « sas »

EXEMPLE 9 : Accompagnement et classe à « deux divisions »

EXEMPLE 10 : Accompagnement et tutorat

EXEMPLE 1 : Accompagnement et Heure de Vie de Classe en Collège

Dans ce collège une formation interne a permis de définir collectivement, avec la participation de tous les enseignants et tous les adultes du collège, les diverses fonctions à assurer par le professeur principal. en lien, notamment, avec la vie scolaire. Ces fonctions sont inspirées par les textes officiels :

- Favoriser la communication entre élèves, entre élèves et adultes,
- Contribuer à un meilleur climat de classe, à un sentiment d'appartenance,
- Permettre des discussions, des débats sur des sujets qui concernent autant la vie de la classe que des sujets de réflexion qui concernent chaque citoyen,
- Amener chaque élève à réaliser des prises de consciences concernant ses potentialités et ses résultats, ses aspirations et les possibilités, son rapport aux autres et ses attitudes,
- Accompagner certains élèves pour qu'ils se fixent des buts et se mobilisent pour les atteindre,
- Provoquer des rencontres avec des personnes extérieures pour ouvrir les élèves à leur environnement.

Le fait de formaliser ces fonctions permet à chacun d'avoir une visibilité sur le cahier des charges du professeur principal, chaque enseignant en charge d'une classe, toutes les personnes qui ont à travailler avec lui ! Un tel cahier des charges, pour être clarifiant, n'est pas opérationnel. Aussi, chaque équipe de cycle a été conduite à fixer un « programme indicatif » d'actions pour un niveau de classe donné. Ce programme d'actions a pour but de contribuer à une plus grande cohérence des propositions des adultes sur la classe, à développer un sentiment d'appartenance des élèves et à assurer une animation du groupe classe. Ce programme de cycle est adapté par chaque professeur principal en fonction de choix propres effectués par chaque équipe de classe.

Cette programmation d'actions comporte :

- Assemblées de classe sur « la vie la classe » (avec la participation d'autres enseignants ou d'adultes de la vie scolaire),

- Temps de coordination de la réflexion sur soi et le projet personnel. Cette réflexion est conduite dans diverses disciplines (éducation civique, français, technologie, enseignements artistiques, mathématiques) par des temps forts planifiés dans l'année,
- Temps d'informations concernant les possibilités, les procédures d'orientations,
- Préparation de conseils de classe à partir des résultats personnels (simulation de son bulletin trimestriel, ...)
- Temps d'échange et de dialogue avec un élève ou un petit groupe d'élèves pour assurer une régulation et un suivi,
- Recherche d'infos sur des formations, un secteur d'activité,
- Discussion philosophique : à partir d'une question (« c'est quoi être le plus fort ? » par exemple), réponses individuelles enregistrées (10 min) puis réécoute de la bande et discussion,
- Temps de préparation de stage en entreprise ou de projets divers,
- Rencontre avec un témoin extérieur.

L'évaluation qui en est faite est tournée vers le repérage de ce qui a été fait dans divers champs mais surtout sur les effets obtenus par rapports à ceux escomptés : accompagnement du groupe classe avec des prises en comptes d'élèves qui manifestent des besoins particuliers.

EXEMPLE 2 : Accompagnement et intégration des élèves en sixième

Dans un collège de trois classes par niveau à été construit pour un projet d'intégration des élèves en sixième.

Il est construit sur cinq priorités.

- prévoir un accueil dédramatisé,
- organiser au tout début de l'année des temps forts avec les classes de sixième,
- favoriser le sentiment d'équipe dans le groupe des adultes de la classe,
- harmoniser les exigences et les pratiques,
- prendre en charge des objectifs de maîtrise de la langue dans toutes les disciplines.

Prévoir un accueil dédramatisé :

- faire préparer l'année précédente par les élèves de sixième un livret d'accueil pour les nouveaux arrivants avec les informations utiles et les conseils « avisés ».

Par exemple, en mathématiques, faire réaliser aux élèves une plaquette de présentation de ce qui sera appris en mathématiques et de quelques conseils. La plaquette étant proposée en début d'année suivante aux nouveaux arrivant en sixième.
- le jour de la rentrée faire assurer la réception des nouveaux sixièmes par des élèves de cinquièmes volontaires (un ancien pour trois arrivants) qui leur offrent le livret, les accompagnent toute la journée et prennent le repas ensemble.

Par exemple en mathématiques, l'ancien peut présenter à ses petits camarades nouveaux, des cahiers de mathématiques de l'année d'avant, des exemples d'activités, ...

Organiser au tout début de l'année des temps forts avec les classes de sixième :

- Prévoir un emploi du temps sur quelques semaines favorisant un accompagnement particulier,
- Marquer le « passage » de l'Ecole au Collège : .
 - Qu'est-ce que ça représente pour moi ?
 - Qu'est-ce que ça change ?
 - Qu'est-ce qui est possible ?
 - A quoi ça engage ?
- Faire vivre des expériences marquantes et contribuer au sentiment d'appartenance :
 - Productions et temps de réflexion individuels,
 - Confrontations en petits groupes,
 - Prises de paroles en grand groupe sur des questions « impliquantes ».
- Assurer des prises de conscience :
 - Sur soi, ses représentations sur l'école, son rapport aux diverses disciplines et à ce que c'est qu'apprendre, son rapport au savoir,
 - Ses relations aux autres, le rôle des attitudes dans les relations, dans la vie d'un groupe, d'une classe,
 - Ses aspirations, ses goûts, son projet dans 1, 2... dix ans,
 - Sur le contrat scolaire et le cadre de fonctionnement du collège.

Favoriser le sentiment d'équipe dans le groupe des adultes de la classe :

- Constituer des équipes de classe réduites en favorisant chaque fois que c'est possible la bivalence des enseignants : cela contribue à une présence moins dispersée de l'équipe des adultes,
- Autour du professeur principal associer deux ou trois adultes porteurs du projet d'animation de la classe,
- Anticiper l'organisation de temps forts dans la classe propices à une pédagogie de projet et à de l'interdisciplinarité.

Harmoniser les exigences et les pratiques :

- Simplifier les exigences matérielles afin que les élèves se donnent rapidement des repères et une bonne visibilité de la cohérence des adultes,
- Ajuster les exigences de travail personnel des élèves de façon à tenir compte des besoins des diverses disciplines mais aussi de ce que peuvent efficacement fournir des élèves de sixième. Marquer une vigilance à ce que le travail scolaire personnel ne s'inscrive pas dans un rituel mais garde une forte pertinence,
- Communiquer collectivement ces exigences de façon à ce qu'elles soient reçues comme des repères et les faire réellement vivre pour éviter toute distorsion entre le discours et les pratiques,
- Associer les parents à cette démarche en communiquant et en discutant ces consignes et exigences lors de la rencontre de classe après la rentrée.

Prendre en charge des objectifs de maîtrise de la langue dans toutes les disciplines :

- Se donner sur l'écrit et l'oral des objectifs communs dans toutes les disciplines :

S'exprimer à l'oral

- Je sais présenter un point de vue personnel dans le respect des autres points de vue,
- A propos d'une activité que j'ai réalisée, je sais expliquer ma façon de faire,
- Je sais poser une question avec précision afin que l'interlocuteur puisse répondre.

Lire pour apprendre

- Je sais distinguer un énoncé d'activité, un exemple qui illustre, une explication écrite et le texte d'une définition ou propriété,
- Après avoir lu un texte court, l'énoncé d'une propriété ou d'un problème je sais reformuler avec mes mots,
- Après avoir lu un exemple rédigé d'une activité je sais formuler la démarche suivie.

Produire un écrit

- Je sais copier un texte court donné sans faire d'erreur,
 - Je sais décrire par écrit les étapes que j'ai suivies pour réaliser une activité,
 - A partir d'une solution trouvée « au brouillon » je sais rédiger la réponse d'un exercice ou d'un problème,
 - A partir d'une activité à une seule question je sais rédiger une ou plusieurs questions intermédiaires,
 - Je sais contrôler la solution d'une activité et faire des propositions pour l'améliorer et la rendre compréhensible par un tiers.
- Assurer pour une sélection de ces objectifs une coordination des actions envisagées et un suivi particulier de certains élèves ayant des besoins spécifiques.

Un tel dispositif s'inscrit pleinement dans l'accompagnement scolaire qui peut se concevoir en collège. Mais plutôt qu'intervenir sur ce qui ne va pas, il anticipe des organisations et des modalités qui évitent des situations de difficultés.

EXEMPLE 3 : Accompagnement et aide aux devoirs

Un dispositif « d'aide aux devoirs » pris en charge par la vie scolaire en lien avec les enseignants de la classe a été mis en place dans un collège.

Le profil des élèves auxquels s'adresse le dispositif

Ce dispositif ne peut concerner que des élèves, dont les difficultés générales ou dans une matière particulière peuvent être identifiées comme provenant d'un manque d'organisation et de méthode dans le travail personnel et pour lequel on peut penser qu'une aide permettrait d'améliorer les résultats. Chaque participant doit être volontaire pour s'impliquer activement sur une durée déterminée (modules de 7 semaines) et profiter pleinement de cet accompagnement.

Ces conditions excluent du dispositif, les enfants dont les difficultés sont dues à de graves problèmes de compréhension ou de blocages psychologiques dans une ou plusieurs matières et à qui d'autres formes de soutien spécifique assuré par des personnels « spécialisés » doivent être proposées. Dans notre collège, il s'est adressé exclusivement aux élèves de 6^{ème} et 5^{ème} pour lesquels les études dirigées ou surveillées mises en place sous la responsabilité du collège semblent devoir être renforcées par un accompagnement plus individualisé. Nous avons souhaité que l'aide aux devoirs ne soit pas identifiée comme un cours particulier dans une matière donnée.

Les objectifs

Les objectifs de l'action sont : apprendre à apprendre aux élèves de 6^{ème} et 5^{ème} en difficultés scolaires et développer chez eux des méthodes, une habitude de travail ; créer un lien direct avec les parents dont les enfants ont un rapport difficile au travail scolaire ; aider les parents à mieux se représenter les exigences du travail scolaire de leurs enfants.

L'objectif essentiel consiste, dans le cadre d'un petit groupe, à rendre l'enfant autonome par rapport à l'organisation de son travail scolaire, en lui permettant de se donner des repères, de reprendre confiance en lui, d'apprendre à discerner des priorités. Il s'agit d'éviter le maternage en prenant le pari de sa possible responsabilisation dans son comportement par rapport au travail scolaire.

Exemples :

- noter le travail à faire au bon endroit,
- tenir ses cahiers et classeurs proprement et en bon ordre,
- apprendre ses leçons de manière plus efficace,
- effectuer le travail écrit avec rigueur,
- être capable de demander une explication à son enseignant sur un point qui paraît obscur.

Lien avec l'équipe des professeurs

La demande de participation d'un élève est à l'initiative du professeur principal en accord avec l'équipe pédagogique de la classe de l'enfant en liaison avec la famille dont l'implication doit être recherchée. La concertation entre l'équipe pédagogique et l'intervenant de l'aide aux devoirs doit être assurée au moins une fois par quinzaine dans le cadre d'une évaluation des progrès réalisés dans les résultats scolaires et/ou le comportement de l'enfant. Le bilan terminal après 7 semaines peut conduire à décider du renouvellement de cet accompagnement pour une nouvelle période non renouvelable.

La mise en œuvre du dispositif

Le professeur principal, en liaison avec les autres enseignants, qui estime qu'un des élèves gagnerait à bénéficier d'une aide aux devoirs, doit :

- rencontrer les parents et l'enfant, pour s'assurer de leur accord et de leur engagement,
- remplir avec l'enfant et la famille la fiche d'aide aux devoirs spécifiant les besoins et les objectifs.

Munis de cette fiche d'aide aux devoirs, les parents se présentent à la vie scolaire du collège qui gère l'aide aux devoirs. Après un rappel des engagements réciproques la vie scolaire propose des horaires et un intervenant. La fiche d'aide aux devoirs est signée par la famille et l'administration du collège.

Cette fiche rend compte des informations utiles pour engager une prise en compte des besoins des élèves mais par principe il a été convenu que les aides éducateurs ne consultent pas les dossiers scolaires des élèves qu'ils prennent en charge afin de ne pas avoir d'a priori. L'aide au devoir peut commencer.

Les aides éducateurs

Un climat de coopération positive et constructive est essentiel entre les adultes du collège, les enfants et leurs familles mais il est essentiel d'autre part de garder avec les enfants tout comme avec les parents une relation professionnelle marquée par le discernement et la distanciation qui évite toute confusion affective. L'aide au devoir ne doit pas être un confort ou une facilité mais un temps de stimulation et de construction de repères relatifs à l'organisation et à la réalisation du travail personnel.

Ici, le profil des aides éducateurs est essentiel : au delà de la motivation nécessaire, ils doivent se montrer fermes et compréhensifs, marquer des exigences, faire preuve de rigueur et être très patients.

Organisation

Trois aides-éducateurs sont en charge de l'aide aux devoirs, 4 jours par semaine, de 15h30 à 17h et de 17h30 à 19h. Chaque enfant peut bénéficier de 1 h 30 à 2 h 30 d'accompagnement par semaine. Chaque élève est suivi par le même éducateur avec des jours et des heures fixes. Ce suivi est organisé en groupes de maximum cinq élèves. La présence est obligatoire sur toute la durée du module (7 semaines) Cette action est complémentaire des études dirigées ou soutien proposés par ailleurs au collège.

Déroulement d'une séance d'aide aux devoirs :

- prise en compte du carnet de liaison (vérification des signatures des notes, des absences éventuelles, etc.),
- prise en compte de l'agenda en liaison avec l'emploi du temps (les devoirs et les leçons du lendemain mais aussi ceux de la semaine à venir),
- décision par l'élève de travaux à réaliser et du temps à se donner pour le faire,
- vérification que l'élève a bien anticipé le matériel nécessaire au travail à réaliser,
- annotation de l'agenda de l'élève pour indiquer le travail fait et des observations éventuelle.

Pour la plupart des cas, l'agenda de l'élève est l'outil de communication entre les enseignant de l'élève, la famille et l'aide-éducateur qui assure le suivi. La famille a à viser régulièrement l'agenda. Dans des cas plus sévères de difficultés d'organisation d'autres outils sont envisagés.

Effets constatés

L'action mise en place depuis deux ans a permis de constater que les élèves suivis dans le cadre de l'aide aux devoirs évoluent, pour la plupart, d'une manière positive tant au plan scolaire que comportemental. Pour près des trois quarts d'entre eux une session de sept semaines suffit dans un premier temps pour leur permettre d'améliorer la qualité de leur travail personnel et d'accéder à plus autonomie.

D'autre part, la communication que les aides-éducateurs entretiennent avec les parents contribue à une meilleure connaissance de leur part du fonctionnement du collège et a des effets sur le suivi que les parents assurent de la vie scolaire de l'enfant. Dans beaucoup de cas, les parents témoignent aux enseignants et aux aides-éducateurs leur confiance et leur estime qu'ils peuvent avoir à l'égard personnes impliquées.

EXEMPLE 4 : Accompagnement et priorités communes par niveau

Dans un collège, les enseignants ont choisi de définir des priorités « transversales » par niveau. Il s'agit sur les quatre années du collège de se doter de priorités d'année communes à toutes les disciplines de façon à ce que en fin de collège le profil d'élève formé soit « visible ». Pour chaque niveau, le professeur principal a pour mission de piloter l'équipe des adultes de chaque classe pour la mise en œuvre et la tenue de des objectifs du niveau. Le conseil de classe est le lieu de régulation et de prises de décisions concernant le suivi pour des élèves particuliers.

Référent des priorités définies sur les quatre années du collège

Sixième

Pour obtenir une plus grande implication des élèves

- Marquer des temps de pause où les élèves se questionnent sur ce qui vient d'être fait,
- Faire reformuler les élèves par binômes plutôt que de faire « répéter » pour contrôler que les élèves suivent. Travailler la qualité de la reformulation,
- Varier les activités dans une même séance.

Objectifs :

- *Se questionner sur ce qui vient d'être fait dans une séance,*
- *Reformuler ce qui a été entendu.*

Cinquième

Pour contribuer à une plus grande socialisation des élèves :

- Mettre en place dans diverses disciplines des temps de travail de groupe en favorisant la coopération, l'entraide, l'explication réciproque, le respect mutuel.

Objectifs :

- *Travailler, coopérer en groupe.*

Quatrième

Pour favoriser l'écoute et le respect :

- Travailler la prise de parole en classe,
- Prendre le risque de prendre la parole en premier,
- S'écouter, et s'appuyer sur la parole de l'autre (surenchérir, compléter, contester),
- Justifier sa prise de parole,
- Prendre la parole en respectant le sujet et la progression dans le sujet.

Objectifs :

- *Participer à un débat en classe.*

Troisième

Pour favoriser la prise de conscience en lien avec le projet personnel :

- Travailler l'auto et la co-évaluation dans diverses disciplines,
- Construire avec les élèves des critères d'évaluation sur des tâches scolaires les plus courantes et fondamentales,
- Former les élèves à utiliser ces critères pour se positionner et dire ce qui est réussi et ce qui est moins réussi,
- Amener les élèves à confronter leurs productions, leurs démarches et à réaliser un bilan.

Objectifs :

- *S'évaluer sur la base de critères,*
- *De fait, ce dispositif assure un cadre qui permet d'identifier des besoins par rapport au référent. En ce sens c'est bien un dispositif d'accompagnement.*

EXEMPLE 5 : Accompagnement et remise à niveau par les SVT en sixième

Des intentions

Le dispositif de remise à niveau a pour objectif, d'après les textes, d'offrir aux élèves en difficulté, dès leur entrée en sixième, l'aide individualisée dont ils ont besoin pour aborder les études secondaires dans les meilleures conditions. Il doit permettre notamment :

- de faciliter l'intégration au collège de ces élèves en difficulté,
- de leur proposer une remise à niveau dans les apprentissages fondamentaux,
- de répondre à leurs besoins par une pédagogie adaptée, individualisée,
- de leur redonner confiance et de les mettre ainsi en situation de poursuivre leur scolarité.

Il nous est apparu nécessaire de mettre en place, en classe de sixième, pour certains élèves, un dispositif spécifique allant au-delà des dispositifs de soutien « coup de pouce » destinés à des élèves qui rencontrent ponctuellement des difficultés.

En effet, les difficultés purement scolaires de nombre d'élèves entrant en classe de sixième, identifiables en terme d'écarts à la norme dans des activités scolaires classiques, se conjuguent avec des problèmes de comportement qui

témoignent, dans les cas les plus graves, d'un refus, d'une confusion globale ou d'une méconnaissance des exigences de l'école. Cela peut conduire certains à la marginalisation scolaire puis à la rupture.

Ces élèves peuvent être repérés à partir de caractéristiques de natures diverses, en particulier : carences au niveau des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, absence de maîtrise d'une langue structurée, graves difficultés en lecture ou écriture, lenteur, difficulté de concentration, de mémorisation, d'abstraction. On constate un image de soi dévalorisée, en raison d'une scolarité antérieure négative et/ou d'une intégration sociale délicate, de comportements difficiles, non conformes à l'attente institutionnelle (variations entre passivité et l'hyper activité).

Un cahier des charges

« Remettre à niveau », c'est donner du sens au temps scolaire : chercher des centres d'intérêt par rapport aux goûts personnels et aux envies des élèves, susciter l'adhésion en explicitant les objectifs des apprentissages, relier les connaissances entre elles pour mieux en faire percevoir l'utilité, proposer des activités variées et motivantes, prévoir parallèlement aux activités d'enseignement des pratiques de vie scolaire assurant progressivement une éducation à la citoyenneté.

« Remettre à niveau », c'est penser des progressions autour "d'objectifs prioritaires" des programmes d'enseignement afin qu'un élève, s'il éprouve des difficultés dans un domaine, maîtrise les savoir-faire qui lui permettent de ne pas être dramatiquement dépassé.

« Remettre à niveau » c'est organiser, hiérarchiser les compétences et les contenus de connaissances, définir des objectifs personnalisés à court terme clairement explicités et prévoir des étapes d'évaluation.

« Remettre à niveau », c'est conseiller et aider : à partir du constat de l'échec ou de l'erreur, il convient de chercher avec l'élève comment y remédier, comment apprendre à apprendre. Il est important de proposer des méthodes de travail pour mieux organiser le temps scolaire. Que cela soit au collège (cours disciplinaire ou des études dirigées) ou bien à la maison, ses méthodes doivent permettre aux élèves d'aborder une leçon ou un exercice sans appréhension.

Dispositif et modalités de mise en œuvre

A partir de ce cahier des charges, nous avons tenté de concevoir un dispositif de remise à niveau sur des objectifs en français et en mathématiques mais qui évite la reprise scolaire de tout ce que les élèves ne savent pas faire dans ces deux domaines.

Les objectifs à travailler sont définis à partir de l'évaluation de sixième et des compétences prioritaires des programmes de sixième. A partir de trois classes de sixième un groupe de remise à niveau est constitué (maximum 15 élèves). Par semaine le regroupement se fait sur deux séances de français et une séance de mathématiques, lors desquelles les élèves concernés sont pris en charge par un seul professeur, le professeur de SVT.

Le professeur chargé de la remise à niveau, définit des objectifs par période avec les professeurs de français et de mathématiques des classes de sixième. Chaque période dure sept semaines. Il y a quatre cycles de remise à niveau dans l'année scolaire.

La remise à niveau se fait sur la base d'activités ouvertes (thèmes transversaux) en lien avec des thématiques liées aux sciences et vie de la terre et intégrant des objectifs de communication orale et écrite, des objectifs de maîtrise de la langue, des objectifs de maîtrise des calculs et des objectifs de représentation spatiale et géométrique.

Chaque période doit assurer la prise en charge chez les élèves de difficultés identifiées en tenant compte des progressions suivies par ailleurs par les enseignants de français et de mathématiques dans les classes d'origines des élèves. La remise à niveau doit permettre à certains élèves de réintégrer au plus vite un fonctionnement ordinaire mais les difficultés de certains élèves sont telles qu'ils peuvent bénéficier des quatre cycles. Dans ce cas, il s'agit de s'assurer que « des compétences fondamentales » ont été assurées en fin d'année.

Une originalité revendiquée

Ce dispositif de remise à niveau se distingue par la volonté de conjuguer des activités centrées sur des acquisitions fondamentales de savoir-faire et des activités plus ouvertes de productions, en lien avec des thématiques qui peuvent susciter de l'intérêt chez les élèves. La forme et la durée de l'accompagnement contribuent à prendre en compte des difficultés d'élèves dans un environnement stimulant.

EXEMPLE 6 : Accompagnement et réorganisation du temps

L'accompagnement interroge l'utilisation que l'on fait du temps dont on dispose. Pas facile de remettre en cause le temps « conventionnel » des disciplines. L'idée de jouer sur la durée d'une séance a permis de lever une partie de la difficulté. Ainsi, les nécessités de la prise en compte d'un public élèves hétérogène nous ont conduit à organiser autrement le temps des élèves. Pour cela l'unité de séance de cours a été ramenée à (50 + 5) minutes au lieu de (55 + 5). Cet aménagement a permis de faire en sorte que chaque enseignant a un service de 19, 5 séances de 50 min pour un service de 18 H. L'organisation des emplois du temps des élèves a bénéficié, pour notre petit collège de 20 professeurs d'une « masse horaire » de 30 heures semaines. Cette masse horaire n'est pas utilisée pour rajouter du temps en plus aux élèves.

Notre intention est de proposer des temps de co intervention des professeurs ou des temps de dédoublement. Ainsi, dans certains cours, la présence de deux enseignants dans la classe ou la constitution de deux sous groupe permet un suivi plus personnalisé des besoins de certains élèves.

De plus, cette souplesse horaire a permis, pour les classes de sixième, la mise en place d'un **temps d'accueil** des élèves. Ce temps est prévu tous les jours sur une demi séance quotidienne en début de journées les sept premières semaines de l'année et pour tous les élèves.

Matin					Après midi					
Demi séance			Récréation			Pause déjeuner			Récréation	

Après les vacances de la Toussaint, pour toutes les classes du collège, la demi séance d'accueil est organisés pour les élèves manifestant des besoins. Cette séance s'apparente à un temps de suivi individualisé : mise en perspective de la journée, retour sur les devoirs à faire et les leçons à savoir. Le groupe d'élèves qui en bénéficie comporte au maximum huit élèves provenant d'un même cycle. La participation d'un élève est décidée par le conseil de classe et est obligatoire pour sept semaines.

Réduire la durée de la séance de cours n'est pas en soi une bonne chose. Il ne faut pas chercher les arguments du côté du potentiel de « concentration » des élèves. Il s'agit avant tout de dégager du temps pour assurer des fonctions essentielles d'accompagnement qui sont, dans la distribution horaire conventionnelle par discipline, sont ou sous estimées ou délaissées.

EXEMPLE 7 : Accompagnement et apprentissage en quatrième

Tous les moments d'apprentissage en collège sont supposés participer à la mise en œuvre d'une éducation globale de l'élève : formation de la personne, du citoyen, du futur professionnel. Quel que soit son projet scolaire et son potentiel, chaque élève, doit manifester de la curiosité, du " goût du savoir ", de la confiance en soi et de l'énergie nécessaire pour questionner ses conceptions et construire des connaissances nouvelles.

Il devra aussi développer l'aptitude à chercher, trier, comparer, exploiter les informations, à en faire l'analyse et la synthèse, permettant les choix et les prises de décision.

En classe de quatrième B, nous sommes plusieurs à nous questionner sur les dispositifs mis en place pour prendre en compte les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Si on n'y prend garde, le projet d'éducation globale serait détourné vers la réparation de tout ce que les élèves ne parviennent pas à faire sous le prétexte de prise en compte de tous les élèves :

- soutien en maths,
- soutien en français,
- soutien en anglais,
- remise à niveau,
- tutorat,
- appui méthodologique,
- études dirigées,

La liste serait longue, avec en fin de compte une multiplication auprès des mêmes élèves du nombre « intervenants » ce qui n'est pas pour simplifier les problèmes de coordination et de cohérence des actions engagées. Sans compter que dans ces dispositifs « d'exception » on renvoie en marge chaque problème rencontré.

On pourrait poser la question *pourquoi faire à côté ce qu'on pourrait faire dans le temps imparti à chaque discipline ?*

Ainsi, en classe de quatrième B, sous l'impulsion du professeur principal, nous avons décidé une action coordonnée impliquant le français, les mathématiques, l'histoire et géographie, les SVT et les sciences physiques. Nous avons envisagé une organisation des apprentissages en terme de principes de fonctionnement. Dans toutes les disciplines engagées dans l'action nous avons convenu de favoriser :

- le travail par sous groupes de recherche,
- le travail par binômes,
- le travail par ateliers, sous groupes à objectifs différents, à niveaux d'exigences différents,
- des temps où les élèves à partir de documents, « cherchent à comprendre » avec l'appui ponctuel de l'enseignant ou d'un pair placé dans la même situation,
- le « monitorat organisé » entre élèves,
- la pratique de contrats de travail « personnalisés » sur objectifs dans la classe (1 ou 2 séances), hors la classe (avec des échéances),
- des temps à diverses périodes lors desquels chaque élève fait le point sur ses acquis et ses besoins et se fixe des buts.

Concrètement nous nous sommes donné les **recommandations** suivantes :

1. Des élèves n'ont pas compris tel ou tel aspect ponctuel. Pourquoi ne pas traiter directement ce problème en organisant un travail par binôme où les élèves se confrontent et s'expliquent. Le temps d'enseignement ne devrait être qu'à certains moments un temps où l'enseignant fait cours et les élèves suivent... Le soutien en heures complémentaires se comprend si on fonctionne sur le modèle : « je fais cours, l'élève apprend chez lui et cherche à comprendre » Mais pour ceux qui éprouvent des difficultés dans cette phase de travail personnel, un deuxième service leur est proposé. Ce modèle est fortement à questionner.

Deux arguments peuvent être avancés :

- Ce modèle est fortement inadapté à beaucoup de nos élèves ayant des conditions de travail personnel et un rapport au savoir et à l'école inadapté, malgré toutes les sollicitations des adultes,.
 - C'est par l'activité et par des confrontations sur ces activités que se construisent les savoirs et non par l'étude du cours du professeur aussi bien construit soit-il.
2. Quand sur des points importants de l'année en cours, des élèves manifestent des besoins, pourquoi renvoyer à la maison leur prise en compte ? Pourquoi ne pas organiser dans la classe sur quelques séances des travaux de groupes, chaque groupe ayant un travail différent.

Le problème est de même nature avec des élèves qui semblent avoir des difficultés relevant d'acquis d'années antérieures. Il est en effet possible de leur proposer des activités adaptées et cela sur une partie du temps de la classe. La prise en compte de besoins particuliers renvoyés hors de la classe dans des structures particulières manifeste une conception du pilotage de la classe marquée par l'idée que tous les élèves sont identiques et sous le prétexte d'équité ils doivent suivre le même régime ! On peut poursuivre les mêmes objectifs sans suivre les mêmes activités et en espérant pour chaque élève les meilleures réussites sans que ces réussites soient égales.

3. Les études dirigées sont sensées aider certains élèves dans leur travail personnel. On pourrait s'interroger sur l'intérêt de certains travaux donnés à faire à la maison. Le professeur pourrait organiser dans la classe, sur une fin de séance par exemple, un temps mis à profit pour suivre particulièrement tel ou tel élève sur son travail personnel en mathématiques. Une séance toutes les trois semaines pourrait être consacrée à faire le point par petits groupes sur ce qui a été appris, sur ce qui est su et ce qui sera à approfondir. Certains élèves ne parviennent pas à faire ce travail seul. Qui le leur apprendra ? Quel lieu autre que la classe, dans chaque discipline, est adaptée pour apprendre à faire cet « auto bilan »

4. Des élèves ont des difficultés à propos de lecture des énoncés, de prise de parole organisée pour présenter une solution, pour reformuler un ensemble d'informations, pour s'impliquer dans un débat, pour écouter l'autre. Pourquoi, ne pas exploiter les situations authentiques de la classe :

- recherche d'un problème,
- travail sur une problématique,
- confrontation de conceptions,
- débat sur des démarches,

pour former nos élèves à ces compétences qui sont si essentielles pour la réussite scolaire mais aussi la formation globale de la personne. N'est-on pas victime de la croyance inavouée que certains besoins et objets de formation transversaux ne relèvent pas des contenus des programmes et ne sont donc pas de la responsabilité des enseignements disciplinaires : « Je suis payé pour faire des maths par pour développer des méthodes ».

Cette action a été conduite sur deux années. La régulation des fonctionnements de chacun des enseignants se fait dans un temps de concertation prévu dans l'emploi du temps pour une heure trente par mois et une demi-journée en fin d'année et lors de la pré rentrée.

Une telle action a permis de prendre en compte de façon intégrée des besoins divers d'élèves et de développer des attitudes de coopération et d'entraide. Une telle coordination contribue naturellement à un climat positif de classe. Elle a de plus d'incontestables effets de co-formation auprès enseignants impliqués.

EXEMPLE 8 : Accompagnement et dispositif « sas »

Certains élèves dans diverses classes de notre collège posent des problèmes lourds de comportement. En 2000, la circulaire de rentrée insiste sur la nécessité de chercher à inclure plutôt qu'à exclure. Concernés par cette interpellation nous avons imaginé un regroupement temporaire appelé « sas » sur trois semaines maximum.

Ce dispositif peut être envisagé selon les besoins deux fois dans l'année. L'établissement y consacre 72 heures années HSE, dégagées de la dotation globale ainsi que 72 heures de présence éducateurs (financement OGEC). Pour chacune des deux sessions le dispositif peut recevoir de 3 à 10 élèves.

L'objectif de ce regroupement « sas » est de permettre :

- une rupture avec le « cadre de la classe d'origine »,
- une restauration narcissique et une reprise de confiance en soi,
- une prise de conscience et de recul en lien avec le projet personnel,
- un positionnement sur des repères nécessaires pour vivre positivement les exigences scolaires.

L'intention forte est de permettre un retour de l'élève dans sa classe d'origine après une à trois semaines. A l'origine, c'est le conseil de classe qui demande pour l'élève une prise en charge par le regroupement « sas ». Mais l'élève et la famille doivent être informés des enjeux de cette proposition et être en accord. En aucun cas une telle décision ne doit être présentée comme « une exclusion » punitive !

Pendant sa présence dans le regroupement « sas », chaque élève dispose d'un plan de travail dans certaines disciplines qui lui permette de ne pas avoir perdu pied de retour dans sa classe.

Chaque semaine constitue une « étape » avec ses objectifs personnalisés et comportant divers temps :

- Activité à dimension collective, temps dans une logique de socialisation et de formation générale,
- Passation d'épreuves dans une logique de positionnement par rapport à un pôle de formation, : temps d'auto-évaluation avec l'aide possible de l'adulte,
- Remise à niveau « consentie » sur certaines compétences de base,
- Apprentissage personnalisé sur objectifs négociés,
- Production d'écrits biographiques qui retracent des expériences personnelles marquantes, des expériences moins positives. Il s'agit de permettre au jeune d'opérer une mise en cohérence des éléments de son histoire personnelle et de renforcer le sentiment d'originalité.

Exemple de support pour aider l'élève à produire des écrits ou à s'exprimer sur son histoire.

Se donner une visibilité sur son passé c'est renforcer le sentiment d'identité

Expériences passées marquantes. Analyse en terme d'acquis manifestés.

Identification personnelle : valeurs, goûts, choix ...

Réflexions sur son itinéraire personnel.

Facilitations et obstacles.

Projet d'études et de formation.

Conditions à remplir pour réussir son projet .

Chaque début de semaine, un accueil est organisé ce qui permet de négocier le cahier des charges de la semaine et le parcours de semaine. Des entretiens individuels répartis dans la semaine permettent d'aborder divers aspects :

1. Permettre une prise de parole de l'élève qui favorise sa prise de conscience sur certaines positions qu'il adopte, l'aider à sortir d'une certaine confusion.
2. Favoriser une prise de conscience et une explicitation de ses potentialités liées à un auto-bilan en vue d'une mise en perspective dans le cadre d'un retour en classe.
3. Favoriser une prise de conscience et une explicitation en lien avec certaines difficultés d'apprentissage dans le but d'assurer une médiation.
4. Assurer une prise de parole de l'élève et de l'adulte qui favorise une prise de conscience partagée sur les faits marquants de la semaine, des semaines qui ont précédé sa participation au regroupement « sas » dans le but de renégocier et de réajuster certains engagements.
5. Décrire une situation de difficulté en vue de faire une hypothèse de problème qui se pose et concevoir un plan d'action susceptible d'apporter des améliorations.
6. Convenir d'un plan de travail avec des objectifs négociés en lien avec les objectifs donnés par les enseignants de la classe.
7. Accompagner la validation de ses acquis scolaires.
8. Accompagner l'élève dans son engagement pour affiner son projet personnel se projeter dans une formation.
9. Accompagner l'élève dans l'explicitation des « compétences » à acquérir et des attitudes à adopter par rapport à un projet qu'il se donne.
10. Accompagner la fixation et l'opérationnalisation d'objectifs à moyen terme.

En fin de semaine, un échange avec chaque élève peut conduire à décider d'un retour en classe d'origine. Ce retour ce fait après une communication avec le professeur principal de la classe ainsi que les autres enseignants de façon à accompagner positivement l'élève dans cette phase.

Ce dispositif de regroupement assure deux phases essentielles :

La séparation / réparation

L'intégration / remédiation

A travers trois fonctions :

Symbolique : les étapes répondent à un besoin de réassurance et de clarification des rôles et attentes de l'institution vis à vis de l'adolescent et l'aident à travers un cadre ferme et souple à la construction de sa personnalité :

- en balisant un parcours progressif à partir de l'adhésion de l'élève,
- en symbolisant la réussite de chaque étape par un rituel de passage,
- en faisant évoluer l'objet même des exigences imposées.

Fonction de régulation : la formalisation des étapes permet à l'élève d'avoir une représentation claire des objectifs progressifs à atteindre lors de son passage dans le regroupement. Il s'agit d'une véritable évaluation formatrice qui permet une prise de conscience des progrès réalisés. Elle contribue à des repères qui autorise une régulation éducative et pédagogique à partir d'éléments concrets.

Fonction de validation : La décision de changement d'étape est formalisée et marque la réussite du parcours par l'atteinte des objectifs fixés.

EXEMPLE 9 : Accompagnement et classe à «deux divisions »

Nous sommes un petit collège d'une classe par niveau. La mise en place d'une classe à projet a été envisagé en classe de quatrième pour répondre à une extrême hétérogénéité des élèves que nous accueillons.

L'équipe de tous les enseignants du cycle central a bénéficié d'un accompagnement dans le cadre de deux journées pédagogiques. Notre travail de conception s'est centré sur dix questions que nous nous sommes posées en équipe.

1. Pourquoi cette classe dans notre collège ?
2. Quelle logique : détour ou goût ?
3. Pour quoi cette classe dans notre collège ?
4. Quel profil d'entrée ?
5. Quel profil de sortie :
 - référence à quels programmes ?
 - quelles possibilités de poursuite ?
 - quelles maîtrises visées ?
 - quelles capacités ou attitudes développées ?
6. Quels appuis pédagogiques ?
 - quelles ouvertures ?
 - quels temps forts ?
 - quelle animation de classe ?
7. Quel fonctionnement d'équipe ?
8. Quelle organisation d'établissement ?
9. Quel engagement des jeunes et des familles ?
10. Quelle communication à l'interne ?
11. Quelle communication à l'externe ?

Projet d'action

Si cette classe accueille tous nos élèves de cinquièmes qui passent en quatrième, du fait des grands écarts de niveaux de nos élèves nous envisageons les possibilités sorties suivantes :

- 4° ordinaire,
- 3° ordinaire,
- 3° d'insertion dans un autre collège,
- Apprentissage.

Objectifs généraux :

- Travail sur la capacité à s'auto et se co évaluer.
- Construction d'une image de soi positive et restauration par rapport à un cursus scolaire « pensé ».
- Ouverture sur l'environnement et construction progressive d'un projet personnel.

Choix pédagogique :

L'effectif raisonnable de cette classe (18 à 24 élèves selon l'année) permet de prévoir un fonctionnement différencié. En français, en langues et en mathématiques il est envisagé de fonctionner après TOUSSAINT, sur au moins la moitié du temps de chaque discipline, en deux divisions sur la base des programmes de quatrième avec des ajustements :

- Proposition ajustée sur une bonne maîtrise des fondamentaux d'une classe de quatrième dans la perspective d'une classe de troisième ordinaire,
- Proposition tournée vers la maîtrise des acquis prioritaires que devrait garantir le collège à des élèves en « rupture scolaire ».

En début de l'année les élèves et les familles sont informés de la possibilité de fonctionnement en deux divisions. Dès le démarrage des apprentissages il s'agit de travailler pour identifier « ce que peuvent réussir les élèves » pour éviter l'écueil d'un choix de facilité de certains élèves. Un travail en parallèle sur le projet personnel peut aider à éviter cette dérive.

L'évaluation

La place de l'évaluation formative dans un tel dispositif est importante. Il s'agit d'aider les élèves à se donner une visibilité sur ce qu'ils savent faire, sur les objectifs qu'ils peuvent atteindre, sur les manières d'y parvenir, sur les obstacles qu'ils ont à dépasser. Mais la diversité des élèves conduit à imaginer des épreuves diversifiées.

Dans bien des cas, construire une épreuve terminale d'évaluation que pourraient tenter tous les élèves relève d'une mission impossible, à moins d'admettre qu'il est normal que des élèves échouent totalement. Aussi, il est admis la possibilité, pour certains élèves, en lien avec les objectifs de formation de la classe (deux référents sont envisagés), de proposer une épreuve particulière, significative par rapport au projet personnel de l'élève et qui permet de repérer effectivement, ce qu'il a appris à faire, ce qu'il sait faire.

Le contrat d'évaluation sommative dans la classe est d'informer sur ce que sait effectivement faire l'élève et non sur « il est fort » ou « il est très faible » !

Objectifs transversaux :

1. Maîtrise de l'expression orale,
2. S'informer, se documenter,
3. Coopérer en groupe.

Animation de classe

- Le travail notamment sur le projet personnel nécessite un temps important de vie de classe : deux heures semaine. Dans ce temps sont vécus aussi des assemblées de classe, des temps de discussions sur l'actualité, des temps d'auto bilan, de préparation de conseils de classe, de travail personnel et de préparation de projets interdisciplinaires,
- Il est prévu dans les trois premières semaines de la rentrée une sortie sur deux jours pour constituer la classe, apprendre à mieux se connaître,
- Il est également envisagé un projet interdisciplinaire de classe par trimestre pour favoriser l'engagement des élèves et le décroisement des savoirs.

Mise en place d'un carnet d'évaluation et de suivi.

L'évaluation et notamment la capacité à s'auto évaluer est une priorité dans cette classe. Nous avons conçu un carnet d'évaluation et de suivi qui permet aux élèves d'indiquer les activités réalisées, les réussites obtenues et les besoins constatés.

Ce carnet est organisé autour de trois domaines. Chaque domaine regroupe plusieurs discipline. Pour chaque période l'élève peut visualiser l'éventail des activités réussis et des besoins. Le point est fait dans chaque domaine sur la base des points forts, des points à améliorer et des engagements à prendre pour la période suivante. Avec le professeur principal un bilan inter domaine est fait dans la perspective de la préparation du conseil de classe.

Définition des domaines

Domaines	Disciplines
Langue et communication	Français Langues
Ouvertures au monde contemporain.	Histoire et géographie Education civique EPS Arts plastiques Education musicale
Domaine scientifique et technique.	Mathématiques SVT Sciences physiques Technologie

Exemple de feuille de relevé d'activités

Sciences physiques

Période

Date	Nature de l'activité	Acquis ou note

Exemple de fiche de travail personnel

Nom Prénom : _____

Période du _____ au _____

FICHE de travail personnalisé

date	Fiches, pages, activités réalisées. BILAN	Matière

Ce document est présenté sur une feuille
format A4 recto / verso

Exemple de fiche bilan de période

Bilan général de période

	Langue & Communication	Ouvertures scientifiques	Ouvertures au monde contemporain
Mes points forts			
Ce que je devrais améliorer			

Bilan global de période :

Bilan par rapport à mon projet de formation :

Engagement pour la prochaine période :

EXEMPLE 10 : Accompagnement et tutorat

Dans notre collège, l'action de tutorat est une des dimensions de la démarche de suivi individualisé des élèves qui anime le projet d'Etablissement. Prise en charge par différents enseignants, il a été décidé d'y consacrer 72 HSE.

Le tutorat a pour but de contribuer à un mieux-être scolaire et relationnel d'élèves repérés et listés depuis divers points d'observation du dispositif pédagogique et éducatif. Il a pour philosophie la prévention, la responsabilisation et la médiation. Cette action se définit par la recherche de relations de confiance et de respect autour d'objectifs simples, progressifs, négociés et partagés entre les tuteurs et les élèves concernés.

Nous avons mis en place parallèlement à l'heure de vie de classe, un temps de tutorat qui s'adresse sur une période de trois à cinq semaines à raison de deux rencontres hebdomadaires de quinze à trente minutes à des élèves qui manifestent une certaine confusion dans l'organisation et le travail scolaire, dans la qualité des relations avec des adultes ou leurs camarades ou encore pour lesquels nous avons constaté un changement inattendu dans leur comportement ou leurs résultats. Le tutorat a pour but d'aider l'élève à prendre en charge sa propre formation à un moment où des signes de confusion se manifestent. Le rôle du tuteur est à la fois d'aider à la prise de conscience, d'apporter des appuis sans mise en dépendance, d'être à l'écoute et de suivre l'élève dans les engagements qu'il peut prendre en lien avec l'équipe pédagogique.

C'est le conseil de classe qui propose à un élève de participer à des temps de tutorat. L'élève doit accepter ce temps et doit avoir le choix entre plusieurs adultes de façon à être dans un climat de confiance dès le départ.

Le tutorat se déroule en entretiens individuels ou en petits groupes (2 ou 3). Il se distingue :

- du monitorat qui renvoie à l'aide mutuelle entre pairs,
- du soutien qui consiste en des appuis localisés sur des apprentissages particuliers,
- de l'aide au travail personnel qui consiste en des appuis sur l'organisation ou sur des méthodes de travail.

Les différents entretiens suivent une certaine progression sans être pour autant linéaires. Dans premier temps, il est essentiel d'écouter l'élève, de lui permettre de s'exprimer, de l'aider à clarifier ses perceptions.

Il s'agit alors d'envisager des hypothèses de causes, non dans une logique de culpabilisation ou de mise en cause mais pour mieux comprendre la situation. Le climat de confiance doit permettre d'envisager une diversité de possibilités pour améliorer la situation, sans naïveté et sans pression. La fin du temps de tutorat doit conduire à quelques pistes limitées d'actions, engageant l'élève et l'équipe pédagogique.

Département Collège

Les publications du CEPEC

Dossier N°69 : Mettre en place le B2i dans un établissement scolaire

Le Brevet Informatique et Internet se met en place dans les écoles primaires et les collèges au cours de cette année scolaire 2002-2003.

Les difficultés rencontrées dans les établissements sont nombreuses et les équipes se sentent souvent démunies.

Ce dossier propose un ensemble d'outils en réponse à ces interrogations rencontrées sur le terrain.

Une première partie est consacrée à l'explicitation des textes officiels consacrés au B2i, une deuxième partie propose de faire le lien entre le B2i et les enseignements disciplinaires, la troisième partie vise à aider à l'organisation pratique du B2i dans l'établissement.

Ce dossier propose également des références pour trouver des documents qui ont déjà été publiés ou mis à disposition sur Internet.

Nous pensons que la mise en place du B2i n'est pas seulement une affaire de technique ou de pédagogie, mais que c'est aussi une affaire d'organisation, de choix éducatif, de travail d'équipe.

On trouvera dans ce numéro un ensemble de fiches directement utilisables, d'autres étant à adapter à chaque situation.

Colléjissime !

ANIMATION PEDAGOGIQUE

◆ ALTERNANCE EN COLLEGE

1. Diversification des situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage en collège se diversifient. Cette diversification concerne divers aspects :

Les modalités	<ul style="list-style-type: none"> - Travail individualisé - Travail par binômes - Travail en monitorat - Travail en sous groupes - Travail en classe dialoguée - Travail en cours magistral
La nature des activités	<ul style="list-style-type: none"> - Travail individualisé - Travail par binômes - Travail en monitorat - Travail en sous groupes - Travail en classe dialoguée - Travail en cours magistral
La nature des démarches engagées	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche déductive - Démarche inductive - Démarche expérimentale - Démarche créative - Démarche de résolution de problème - ...
Le lieu d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - La classe - Le CDI - Une salle spécialisée - Un autre établissement scolaire - Un espace scientifique ou culturel - Un complexe sportif - Une entreprise - Un site de pleine nature - Une ville, une région, un pays - ...
Les adultes référents	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant d'une discipline - Des enseignants de la classe ou du collège - Un ou des éducateurs du collège - Un intervenant spécialisé - Des enseignants d'un autre établissement scolaire - Un professionnel - ...

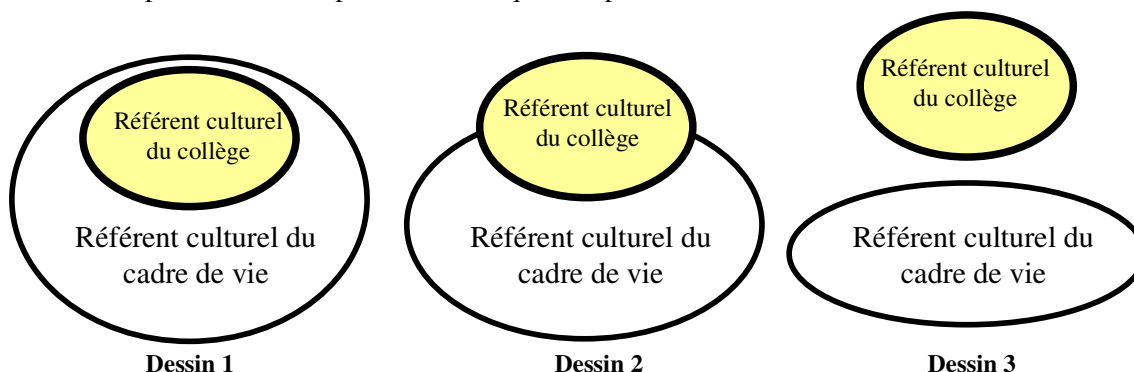
Une telle diversification conduit naturellement à poser la question de la nécessaire cohérence qu'il convient de garantir entre les diverses situations de formation. On peut diversifier les modalités, les activités, les démarches, les lieux, les adultes référents mais en quoi cela permet-il de mieux former les élèves ? Quels sont les bénéfices pour les élèves ? Toute situation peut apparaître à priori intéressante pour le maître, mais quelle conscience de cet intérêt en ont les formés ? N'y a-t-il pas le risque de dispersion si on ne relie pas chaque situation et chaque action au projet global avec des objectifs communs ou complémentaires de formation discutés et partagés.

Un concept paraît utile ici : c'est celui de l'alternance ou plutôt devrait-on dire des alternances. Il y a en effets plusieurs alternances. Dans la suite nous tenterons de qualifier ces divers types d'alternances pour en fin nous interroger : « *quels types d'alternance privilégier au collège pour assurer une plus grande cohérence entre les diverses situations de formation ?* ».

2. Les situations où se vivent des situations d'alternance

Alternance cadre de vie et cadre scolaire

Une banalité, l'enfant vit chaque semaine en moyenne 26 H à 30 H au collège et le reste du temps, soit environ cinq fois plus de temps, dans son cadre de vie (famille, quartier, copains, ...). De fait, il y a bien alternance entre deux référents chacun caractérisé par un système de règles implicites, des coutumes, des exigences, des valeurs... Pour l'enfant dont la culture d'origine est très différente de la culture scolaire, l'adaptation ne va pas de soi, surtout si celui-ci vient au collège porteur de difficultés « extérieures ». Les schémas ci-après rendent compte de trois cas que l'on peut trouver :



Dans le cas 1, le référent du cadre de vie de l'enfant inclut le référent culturel du collège. Ici, l'alternance entre les expériences de vie et les situations scolaires peut « se réaliser naturellement » avec des connivences fortes.

Dans le cas 2, le vécu social de l'enfant est relié, en partie, à des convenances et des exigences scolaires. L'articulation entre les deux « systèmes de vie », ici, doit être pensée afin de prendre en compte les écarts éventuels et d'exploiter au mieux les « éléments d'intersection ».

Dans le cas 3, les expériences de l'enfant dans son cadre de vie et les exigences qu'il y rencontre sont en disjonction totale avec ce qu'il va vivre au collège. L'articulation ici, est indispensable. Elle doit contribuer à atténuer le caractère concurrent voire contradictoires des deux modèles. Le pire serait de jouer « l'ignorance » par juxtaposition, ce serait laisser le terrain libre aux phénomènes « non rationnels » d'oppositions et de rejets.

Un premier terrain où serait à penser l'alternance en collège est celui de la gestion des écarts entre le référent de vie des jeunes et le référent des exigences scolaires.

Alternance entre diverses « situations de formation scolaires »

Ici, comment ne pas penser à la mise en place des IDD et au lien que l'on ne parvient pas toujours à tenir :

- entre la volonté de proposer des sujets qui motivent et suscitent l'intérêt des élèves et le souhait de fonctionner dans un projet de formation ambitieux en terme de compétences « essentielles » et de savoirs « rares », évaluables et évalués !
- entre l'ancrage des IDD dans des objectifs des programmes des disciplines impliquées et leur prise en compte dans le cadre de la progression et l'évaluation propres des disciplines correspondantes.

Mais les IDD ne sont pas les seules situations de formation où se vit une alternance entre divers lieux non naturellement articulés. Nous citons quelques exemples non limitatifs :

- ***Les situations de projets de classe*** : à partir d'un thème, souvent articulés sur une sortie et des réalisations, elles associent plusieurs disciplines en vue d'assurer une animation de classe, un engagement des élèves et des apprentissages d'objectifs du programme, des visées d'attitudes et de méthodes.

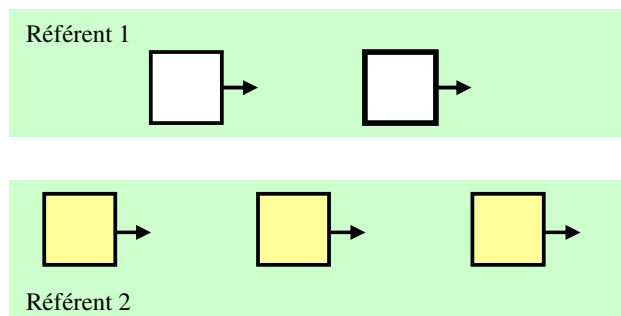
- **Les stages en entreprise ou en divers lieux de découverte de l'environnement social, culturel et économique** : Ces opérations sont dans certains cas préparées et exploitées en classe dans le cadre d'un rapport écrit et d'un compte rendu oral mais sont difficilement articulées avec des objectifs de formation pris en compte dans le suivi des élèves et fondant des décisions d'orientation dans le cadre d'un référent global.
- **Les situations de formation en recherche documentaire ou d'utilisation des TICE** : Dans de nombreux cas elles sont initiées par l'enseignant documentaliste ou le « spécialiste maison » des TICE. Faute de véritable travail en commun des enseignants des diverses disciplines avec l'enseignant documentaliste et le responsable des TICE pour articuler les apprentissages « spécialisés » avec des situations disciplinaires où ils prennent leur sens, on s'en remet à un transfert hypothétique que les élèves sont sensés opérer quand ils rencontreront des situations de besoin. De fait, qu'ils se passent « en classe discipline » où en « classe spécialisée », l'absence de coopération entre adultes laisse de beaux jours aux situations très formelles d'apprentissage. Comment peut-on raisonnablement penser que l'on contribue à de la compétence, que l'on « arme » des transferts potentiels quand les situations de formation d'origine sont marquées par le cloisonnement, quand certaines de ces situations sont conçues par des enseignants qui ne disposent pas des compétences que les élèves ont développées en aparté !
- **Les situations d'apprentissages disciplinaires qui portent sur les mêmes objets, les mêmes notions, les mêmes concepts, les mêmes problématiques** : Les élèves peuvent très bien de 8H à 9H traiter le calcul d'une quatrième proportionnelle en math, de 9H à 10H aborder des questions d'horizontalité et de dynamisme rythmique en éducation musicale, de 10H à 11H utiliser la bonne échelle pour lire un graphique en géographie, de 11H à 12H comparer le volume d'eau absorbée par différents sols en SVT, de 14H à 15H étudier sur tableur le coût de revient d'un prototype en technologie et de 15H à 17H étudier le parcours d'une course d'orientation sur le terrain à l'aide d'une carte du lieu en EPS ... sans jamais imaginer un lien entre ces diverses situations d'apprentissage.

Le terrain privilégié pour penser l'alternance en collège est celui des apprentissages ordinaires entre eux et des apprentissages scolaires avec les actions « plus exceptionnelles. Un déficit « d'efficacité » et même divers dysfonctionnements résultent d'un défaut d'articulation entre ces diverses actions de formation.

3 Divers types d'alternance

Pour simplifier le propos, nous reproduisons une caractérisation de l'alternance en formation qui nous paraît utile pour poser le problème de l'articulation entre diverses situations que vivent les enfants et les élèves du collège. Ainsi nous distinguons trois « types » d'alternance.

Alternance par juxtaposition

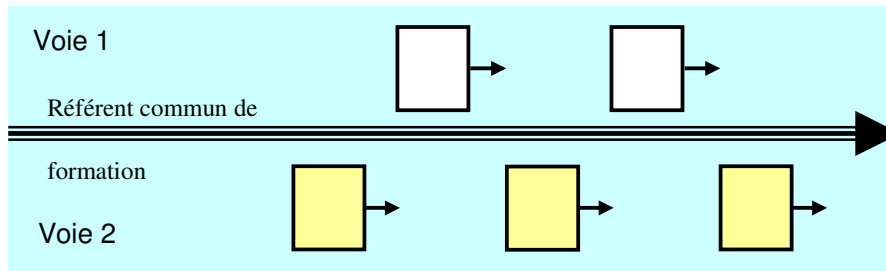


Dans ce type d'alternance, le formé est soumis à deux référents parallèles de formation. Il vit, sur une période deux « séquences discontinues » en parallèles. Chaque segment de séquence, est sensé le projeter sur le segment suivant du même référent, qui est plus tard dans le temps. La concurrence qui peut se jouer entre les deux référents en terme « d'intérêt apparent » fait que le formé peut développer un opposition à un des référents si aucune articulation n'est pensée entre les deux référents. D'autre part, le fait, pour un référent,

que chaque segment de sa progression soit distribué dans le temps peut contribuer à un phénomène de dispersion qui nuit au continuum et à la cohérence de la formation pour ce référent.

Les propos qui précèdent ont leur importance, autant dans l'articulation entre le cadre de vie de l'élève et le cadre d'exigences du collège que dans celles qu'il convient de penser entre les divers « programmes » d'apprentissage qui sont « donnés » au collège.

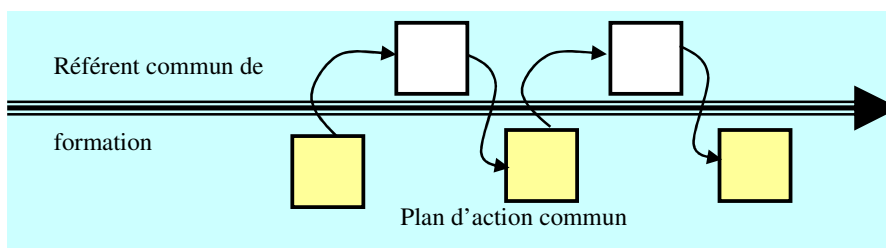
Alternance par association



Ici, il y a bien un référent commun de formation mais avec « des voies de formations » parallèles sans articulation des actions conduites dans chaque voie. Ce type d'alternance est très fréquent au collège on la retrouve :

- dans la mise en place des IDD. Les textes demandent de travailler des objectifs du programme. Quand cela est fait, beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés à évaluer et à articuler ce qui est fait dans le cadre des IDD avec ce qui est fait dans le cours ordinaire dans le cadre de la progression propre des disciplines impliquées.
- dans des disciplines qui traitent des mêmes questions de savoir. Le fait que, à un même niveau d'enseignement, des « questions de savoirs » soient communes aux programmes de deux disciplines, n'est pas suffisant pour avoir des actions de formations cohérentes surtout si dans chaque discipline les actions d'apprentissages sont conçues sans « communication »
- dans des actions impliquant des compétences documentaires ou transversales. Le fait de vouloir développer des compétences liées à l'oral, des compétences relatives à la recherche documentaire, des compétences en lien avec l'utilisation de l'informatique et d'Internet... fait partie d'intentions louables mais avec peut d'effets si des plans d'actions concertés ne sont pas conçus (divers enseignants, enseignants et enseignant documentaliste, enseignants et enseignant de technologie).

Alternance par interactions



Dans ce type d'alternance, non seulement le référent est commun mais de plus les temps de formation des divers domaines sont conçus comme complémentaires. Chaque action d'apprentissage ne s'inscrit pas dans une voie propre, spécifique, auto justifiée mais participe à un plan global de formation dans lequel chaque domaine prend sa place.

Ainsi, le programme de chaque discipline, aussi bien pour des visées spécifiques, par les points d'arrimages qu'elle entretient avec d'autres disciplines, que pour les visées transversales par l'importance qu'elles ont dans le référent commun, se réalise dans un plan d'action global. Les situations de formation et les situations d'évaluation sont fortement marquées par cet ancrage interdisciplinaire et transdisciplinaire. La cohérence des objectifs de formation des divers domaines est inscrite dès le départ. Dans ce cas on parle d'alternance par interactions.

Aujourd'hui, une telle alternance est moins du domaine du réel que de celui du souhaitable. Cependant, de telles perspectives ne sont pas utopiques même si les résistances héritées de nombreuses années de cloisonnement disciplinaires sont fortes. On pourrait travailler l'alternance par interaction, d'abord entre des domaines de formations vus naturellement en proximité (mathématiques, sciences et technologie par exemple ou français, histoire, langues, éducation musicale et arts plastiques). Un travail d'explicitation et de communication de priorités de formation à partir des programmes de certaines disciplines « proches » devrait permettre d'identifier des possibles d'alternance par interactions et d'ouvrir à d'autres disciplines non spontanément envisageables. Des expériences comme celles des IDD, de la mise en place du B2I, d'un travail commun à quelques disciplines sur la recherche documentaire ou l'oral s'inscrivent dans ce mouvement.

4 Un défi pour le collège

Pour les actions de formation et d'apprentissage, favoriser le passage d'une alternance par juxtaposition ou association à une alternance par interaction est un défi important pour le collège. Nombre de questions de savoir ne peuvent avoir du sens pour les élèves et être comprises que dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire et c'est par une approche transversale globale et cohérente que des adultes peuvent exercer une influence éducative et formative dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Il y a là une piste pour sortir du modèle « collège petit lycée » marqué par la domination du cloisonnement disciplinaire et des normes de réussites formelles. Ici, ce ne sont pas les contenus de savoirs qui sont en cause. Le changement souhaité peut s'opérer à partir des contenus de programmes actuels. Des savoirs forts sont essentiels même s'il conviendrait de « discuter » des savoirs qu'il conviendrait d'enseigner en 2003 dans le cadre du collège. A partir de savoirs forts, ce sont les situations de formation et d'apprentissage qu'il convient de remettre en cause. « La situation dans laquelle on apprend modifie ce que l'on apprend », ainsi, le pari de l'alternance par interactions a pour projet de garantir chez les jeunes des compétences à faire face à des situations complexes parce que globales et interdisciplinaires.

Pour cela, des remises en causes, sans doutes douloureuses, sont indispensables : développer chez les enseignants une vision plus large des objets de savoirs de leur programme et des situations d'apprentissage plus ouvertes. Les enjeux qui en découlent sont considérables. Faisons le pari que dans nos collèges, on saura percevoir et relever ce défi.

Alfred BARTOLUCCI

Les publications du CEPEC...

A paraître....

→ ***Pour les écoles primaires :***

Dossier n°67 : Apprendre les sciences au cycle 3 : l'énergie

Dossier n°68 : Apprendre les sciences au cycle 3 : la matière

Faites le savoir à vos collègues !

Collégissime !

POINT DE VUE

◆ QUELQUES REFLEXIONS SUR LE COLLEGE UNIQUE

Si le projet échoue, c'est chose grave. L'enquête chez les jeunes professeurs est l'énoncé d'une catastrophe, car c'est une génération qui a eu les IUFM. La base du recrutement a, elle aussi, évolué : de quelle base sociale sont issus les nouveaux enseignants ? Quel est leur projet professionnel ? Comment ont-ils reçu cette formation ? Etait-elle toujours à la hauteur ? L'échec, gravissime, est aussi lié à une sorte de "mauvaise volonté diffuse" qui a constamment opposé un mur de refus à tout effort d'adaptation si celui-ci demandait une reconversion du métier d'enseignant ; invoquer la formation professionnelle des enseignants relève de l'exercice musical de la variation sur un thème unique : faire cours 18 ou 15 heures par semaine, 32 semaines par an. Qu'en est-il de Legrand¹, que reste-t-il des multiples inventions pédagogiques militantes ? De la grande tradition scolaire ? On s'est toujours défilé derrière la question des moyens qui ne coûtent que de l'argent... C'est la Restauration.

Seconde question, récurrente depuis toujours : "jusqu'où faut-il instruire le peuple ?" Nous sommes dans une phase de revanche de l'élitisme ; le mot élite n'est plus tabou et c'est surtout la crainte des classes moyennes de ne plus trouver pour leurs chères têtes blondes le cadre studieux où les conditionner à la névrose polytechnicienne. Vraiment, quoi qu'en disent certains, la lecture de Bourdieu est de salubrité publique. Je prétends que n'avoir pas su faire réussir ce collège unique est le symptôme de cette médiocrité de ce que j'appelle, avec un certain dégoût, la "France grise".

¹ Legrand : intitulé « Pour un collège démocratique » le rapport Louis Legrand a été remis au ministre de l'Education Nationale Alain Savary en décembre 1982. Il est à la base de la rénovation du collège et du « collège unique ».

Troisième question : la remise en question rampante de la condition de l'Enfance. Rousseau a été le révélateur de ce changement de sensibilité à l'égard de l'Enfance qui a connu une telle fécondité pédagogique et scientifique, puisque l'essentiel de la psychologie part de l'attention à l'enfance, je n'insiste pas. Depuis plusieurs années, cette distinction entre adulte et enfant s'estompe. Nous avons cru que l'Enfance constituait un pallier spécifique dans la construction de l'être humain période disponible pour de multiples acquisitions, dégagées de l'utilité immédiate. J'ai entendu récemment l'expression "adulte en réduction". Habillement, préoccupation, argent, consommation, sexe, place dans la famille, tout rogne sous l'effet aussi de cette peur, tangible, que les adultes éprouvent devant les jeunes "qu'il faut protéger" : curieux transfert !: Il me semble que, pour beaucoup d'enfants, la fin du collège unique, sous couvert de leur épargner ces longues années que l'on est parvenu à maintenir ennuyeuses, c'est la fin de leurs années d'enfance par rapport à ceux qui pourront la prolonger, (en apparence car, à eux l'obsession de la note, du classement, du « lycée d'excellence »). C'est déjà les renvoyer vers le métier, un mot qui n'a plus de contenu stable, le travail, comme seul monde possible avec celui du foot. Or l'Enfance c'est une période de latence et de disponibilité, de relative plasticité. Perdre deux années de ces capacités, c'est socialement coûteux.

Pierre GILLET
Formateur CEPEC

Collégissime !

POSITION

◆ LE COLLEGE POUR TOUS A BESOIN D'EGALITE ET D'EQUITE, DE SE TRANSFORMER, MAIS PAS DE DISPARAITRE !

La jeunesse a besoin de perspectives d'avenir, de mobiliser ses potentialités, mais pas d'être enfermée !

Nous reproduisons ici un texte de prise de position du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) dans le débat actuel sur le collège unique. Nous trouvons intéressante cette argumentation qui s'articule autour d'une conception forte de la vie dans l'établissement et de la transmission des savoirs et la formation à la citoyenneté pour une formation à la démocratie dans le savoir et une formation à la démocratie dans les projets.

L'Éducation aujourd'hui au risque d'une régression historique

La crise soulevée par la mise en cause du collège unique et par une répression accrue en direction des jeunes sont symptômes d'une crise grave de la **DEMOCRATIE** dans notre société.

Crise d'autant plus aiguë qu'elle touche une tranche d'âge, l'adolescence, où sont en droit de pouvoir se construire à la fois autonomie et socialisation. Mais pour qu'un tel droit puisse s'exercer, faut-il encore que les conditions en soient rendues possibles.

Souffrances, désarrois qui s'expriment de toutes parts (élèves, enseignants, parents, pouvoirs publics, ...) jusque et y compris dans des passages à l'acte. Et les moyens envisagés s'attachent plus à sanctionner les conséquences, quant aux fauteurs de trouble, qu'à chercher ce qu'il devient urgent d'interroger, de transformer.

Aussi profondes et diverses que soient ses insuffisances, le collège unique, dans le prolongement de l'école primaire est le seul lieu public institutionnel susceptible de contribuer à un certain brassage social des jeunes sur une grande échelle. Il assure le maintien d'une scolarité dont l'obligation fut obtenue socialement de haute lutte pour la mise en acte de l'égalité des droits.

Consentir ou œuvrer à la destruction du collège unique :

- c'est accepter une déscolarisation massive de milliers de jeunes où les plus concernés sont en priorité les enfants des couches populaires et en particulier ceux des immigrations et des anciennes colonisations.
- c'est accroître à coup sûr les clivages culturels, sociaux et les ressentiments, sources de désespérance et de violences.
- c'est surtout banaliser et légitimer, chez les jeunes et chez tous, une ségrégation de fait.

Certes le collège doit être pour tous les élèves un espace hors menaces. Mais ce n'est pas en

systématisant les miradors, les grillages ou les caméras de surveillance, en lieu et place de relations humaines éducatives, que les collèges vont donner sens à leur pédagogie et les adolescents à leur avenir.

C'est de transformations dont le collège a besoin, et non d'enfermement et de sélection accrue.

Et c'est la fonction première de l'École qui se trouve concernée par de telles transformations :

la transmission des savoirs et la formation à la citoyenneté

Enjeux que la crise actuelle conduit à interroger non plus seulement dans leur prescription, mais dans leur inscription dans des pratiques qui, seules, peuvent leur donner corps.

C'est au cœur d'une telle contradiction, entre intentions affichées et conséquences concrètes, que s'accumulent colère ou découragement, culpabilité ou passage à l'acte, aussi bien chez les jeunes que chez les adultes. C'est dans une telle faille que ce qui est en fait problème de société, seulement considéré comme problème scolaire, est vécu et intériorisé par chacun comme blessure intime et parfois impuissance désespérée. Ce qui relègue à une place seconde l'interface décisive qui est le problème de la pédagogie. Pourtant des forces sont là, potentielles ou déjà réellement en acte, des transformations sont possibles, parce que déjà amorcées, soit auprès des jeunes les plus en difficulté soit auprès d'enseignants en recherche et en formation. Les Mouvements d'éducation nouvelle, quant à eux, en portent témoignage.

Une tâche éthique et politique, décisive aujourd'hui, est de redonner confiance au potentiel considérable qui existe dans notre pays, pour peu que soit avancé ce pari à la fois philosophique et réaliste :

« tous les jeunes, tous les adultes portent en eux des potentialités immenses, souvent inemployées, pour penser, inventer, apprendre et agir ensemble ».

Oui, des transformations sont possibles, dans le quotidien des pratiques, qui développent au collège.

Une conception forte des savoirs et de l'acte d'apprendre

□ Culture et savoirs : Il s'agit de redonner sens aux savoirs prescrits des programmes et manuels qui trop souvent tournent le dos à la genèse conceptuelle, culturelle des savoirs authentiques dont ils sont issus. Il s'agit de revenir aux interrogations vivantes qui les ont traversés, aux obstacles qu'ils ont dû franchir pour que ces savoirs retrouvent le goût de l'aventure humaine et la portée émancipatrice qui les ont constitués. Mais cela prend force dans les questionnements que les élèves eux-mêmes se posent, découvrant pour leur propre compte qu'apprendre relève de défis qui valent la peine d'être affrontés. Inversement, des définitions, résultats, théorèmes ou procédures, exposés et imposés comme évidences, à retenir et reproduire, ne peuvent engendrer qu'ennui ou rejet. Segmentés, cloisonnés, les savoirs ne peuvent que tourner le dos à la formation d'une pensée complexe et vivante sur le monde. C'est dans la même perspective et dans un souci d'ouverture au monde que devrait devenir indispensable une culture technique pour tous.

□ L'acte d'apprendre : c'est dans les cheminements suscités par les situations proposées, au travers des élaborations des élèves, grâce aux différences et contradictions rencontrées dans les confrontations que se construit, au cœur même de l'acte d'apprendre, la capacité à argumenter, écouter, prendre en compte, concevoir ensemble, ce qui constitue réellement :

une formation à la démocratie DANS le savoir.

Des études montrent qu'en effet, par de telles pratiques, c'est au profit d'un enrichissement de la réussite de chacun que se trouve prise en compte de façon positive l'hétérogénéité des élèves. Mais c'est aussi, ce faisant, le renversement d'une transmission qui s'adresse à un ensemble d'individus isolés, juxtaposés.

C'est en relation avec les savoirs que peuvent être mis en œuvre des projets inter-disciplinaires qui ouvrent le champ des savoirs, les mettant en relation et les structurant dans une action collective qui responsabilise chacun.

Une conception forte de la vie dans l'établissement

Dans la vie de l'établissement, il s'agit de considérer l'élève, tout comme l'enseignant, non comme un simple usager ou consommateur mais comme acteur ayant des devoirs mais aussi des droits. Le collège doit pouvoir offrir l'exercice de pratiques coopératives pour que s'établissent des relations citoyennes à tous niveaux : participation au règlement intérieur, élaboration du projet d'établissement, tenue des conseils de classe et toute initiative concernant la vie collective où il est, de droit, le premier bénéficiaire. Mais encore faut-il que soient constituées des équipes éducatives ouvertes, aux pratiques coopératives effectives. Ce qui pose la question de la formation, pour les enseignants et tous les acteurs de l'établissement, à de telles pratiques.

une formation à la démocratie DANS la vie de l'établissement

L'ouverture vers le monde social, professionnel, culturel...

L'élaboration de projets, dans la mesure où ils sont des espaces d'élaboration et de réalisation non pas seulement pour les élèves, mais avec et par les élèves, trouve là une place de choix : projets inter-disciplinaires, relations avec des professionnels ou avec des lieux sociaux d'activités multiples, avec l'exercice de la vie municipale ou juridique, avec des créations culturelles, avec des activités de type international, ...

une formation à la démocratie DANS les projets.

Ainsi, si le problème du collège unique renvoie à un débat politique de fond, c'est de toute évidence celui d'une transformation de la formation des enseignants, tant initiale que continue, qui est à reconsidérer dans ses contenus comme dans ses pratiques.

Aucune transformation ne se fera sans les acteurs principaux de l'acte éducatif, ni contre eux. C'est à eux, à nous qu'il appartient de rejeter tout retour aux vieux schémas qui ont montré leur inadéquation aux exigences du monde moderne et plus encore à définir concrètement l'idéal d'une société où prend sens l'égalité et la solidarité.

GFEN - 16 décembre 2002

gfen@gfen.asso

Collégissime !

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

◆ LE B2I AU COLLEGE

La rentrée scolaire 2002 aurait du être marquée par la généralisation du B2i dans les collèges. L'observation des pratiques de cette rentrée scolaire dément cette hypothèse. En effet si au cours de l'année scolaire 2001-2002 environ 15 à 20% des établissements avaient essayé de le mettre en place, il semble que cette année cela ne soit pas le cas et que l'on compte encore moins d'établissements que l'an passé. Sans céder au pessimisme, il est nécessaire d'analyser cette situation et d'en tirer quelques enseignements.

Un rappel est nécessaire. Le B2i est bien obligatoire pour tous les établissements (collèges et désormais écoles primaires) qui ont la possibilité d'utiliser des ordinateurs connectés à Internet. Il est donc indispensable que les équipes éducatives s'organisent en vue d'atteindre cet objectif. Il est vrai que l'année scolaire a débuté avec la mise en place des Itinéraires de Découverte (IDD) qui a mobilisé largement les enseignants. Il est vrai aussi que les installations informatiques des établissements sont très inégales, tant sur le plan de la qualité que sur ceux de la quantité et du fonctionnement. On a pu noter qu'entre les différentes régions, les aides à l'équipement informatique des établissements est très inégal. De plus le matériel, une fois en place, nécessite un accompagnement, une maintenance qui n'ont souvent pas été anticipés pour diverses raisons. Enfin il est nécessaire de

signaler que la culture technologique des enseignants reste globalement en deçà des besoins liés au déploiement du B2i. Autrement dit, il y a encore trop peu d'enseignants qui utilisent les TIC dans leur cours pour permettre une véritable mise en place du B2i en dehors du seul professeur de technologie et parfois du professeur-documentaliste dans la plupart des établissements scolaires.

Au de là de ces premiers éléments d'analyse, il est nécessaire de revenir aux principes mêmes du B2i et aux questions qu'il pose. En effet la première particularité du B2i est d'être une évaluation avant d'être un enseignement. Cette évaluation est bien particulière puisqu'elle est centrée sur des compétences mises en œuvre dans divers contextes. C'est la première fois qu'un texte officiel du ministère propose un dispositif en entrant par l'évaluation au lieu d'entrer, comme traditionnellement, par un enseignement à mettre en place.

En proposant seulement une évaluation, à laquelle l'élève est associé, le ministère s'est inspiré de pratiques qui commencent à se développer dans l'enseignement primaire (les livrets d'évaluation) et aussi dans l'enseignement de la technologie. Introduire d'emblée l'idée de « compétence » avant celle de savoir dans ce B2i c'est aussi amener un point de vue assez nouveau dans la façon de définir les enseignements. Certes l'enseignement technique

connaît cela depuis les années 1985 avec les référentiels de formation, mais l'enseignement général est resté très longtemps en dehors de cette reformulation des programmes. Le B2i constitue donc un changement important qui est proposé mais qui n'est pas imposé comme l'ont été les IDD.

La place que les responsables de l'éducation souhaitent donner aux TIC dans le système scolaire s'est souvent limitée aux moyens matériels et se heurte souvent à la « liberté pédagogique » (rapport IGEN été 2002) de l'enseignant. S'il est flatteur d'annoncer un taux d'un ordinateur pour 8 élèves en lycée, il est beaucoup plus difficile de savoir ce qui en est réellement fait dans les établissements. Même si tous les établissements sont connectés à Internet, combien d'élèves peuvent dire qu'au cours de leur trimestre ils ont été sur Internet dans le cadre de leurs enseignements ordinaires ? Il y a donc un écart très important entre les souhaits exprimés au travers de statistiques d'équipement et les réalités des pratiques pédagogiques.

Malgré ces constats, il faut reconnaître qu'il y a un démarrage du B2i en ce moment dans les établissements scolaires. Les responsables commencent à se rendre compte que l'on risque, si l'on y prend garde, de passer à coté des TIC récentes comme on est passé à coté des anciennes. Et pourtant le taux d'équipement familial de nos élèves est très élevé (entre 50% dans les quartiers défavorisés et 85% dans les plus favorisés. - Source enquête Cepec automne 2002). Quant au taux d'accès aux ordinateurs il avoisine les 90% pour tous les jeunes de nos

collèges. Ces chiffres impressionnants sont à croiser avec un taux croissant d'équipement dans les foyers en général et plus particulièrement chez les enseignants (80%, source INSEE et enquête Cepec automne 2002).

Comment envisager la mise en place du B2i dans un tel contexte ? Quelques éléments nous semblent indispensables :

- En premier lieu, il est nécessaire de ne pas se centrer sur le professeur de technologie et de renforcer ainsi la marginalisation des TIC et de cette discipline au sein de l'établissement. Il est vrai qu'il est le seul à « enseigner » l'informatique d'après son programme. Mais le B2i insiste sur la collaboration des différentes disciplines.

- Ensuite il faut commencer par veiller à assurer des évaluations en fin de troisième. En effet, la première tâche à accomplir est d'assurer aux élèves qui sortent de nos collèges notre attention à leurs compétences informatiques et Internet en évaluant réellement leurs compétences. Même si les formes de l'évaluation ne sont pas directement en accord avec le texte (la forme examen étant à éviter, on peut toutefois, au début, proposer des moments d'évaluation spécifiques) on s'assurera au minimum que tous les élèves ont pu se proposer à l'évaluation et bénéficier en retour d'une attestation de leurs enseignants.

- De plus il sera intéressant d'associer tous les projets pluridisciplinaires amenant à une production (IDD, travaux croisés, réalisations de productions etc.) à la validation

du B2i. Ces situations sont particulièrement propices à mettre en œuvre les TIC, il est plus aisé d'y valider les compétences.

- On pourra aussi veiller, si le CDI est correctement équipé, à développer les pratiques de recherche d'information et de traitement et d'utilisation de ces informations dans le cadre des différentes disciplines. En effet la nouveauté principale introduite par Internet est l'accès à de nouvelles sources documentaires inaccessibles jusqu'à présent. Or il est nécessaire de permettre très tôt aux élèves de manipuler les informations afin de leur permettre de poser un regard critique sur ces sources.

- On cherchera aussi à développer les relations de tous ordres avec l'extérieur de l'établissement scolaire, en particulier à l'aide de la messagerie électronique. Des pratiques comme l'échange avec des auteurs, les défis scolaires, les correspondances scolaires sont particulièrement adaptées pour dynamiser des pratiques pédagogiques intégrant les TIC.

Comme on peut le constater, il y a des possibilités réelles de parvenir à mettre en place le B2i. Cependant les collèges restent prudents. En effet, un effort d'organisation et de coordination est nécessaire, voire un effort d'animation. En effet plusieurs enseignants qui s'étaient engagés dans des pratiques ne les ont pas menées à terme au cours de l'année. Ceci a déstabilisé et découragé les équipes. Pour mieux structurer ce B2i dans l'établissement, il faut des efforts de concertation et il est intéressant de mettre à profit des

réunions existantes pour coordonner sa mise en place (préconseil, etc.)

Reste un point important, les supports de l'évaluation. Il existe plusieurs possibilités de supports, depuis la feuille de positionnement jusqu'au livret de suivi. Il est nécessaire de choisir celui qui va sembler le mieux adapté à l'établissement. Les éditeurs qui proposent des solutions actuellement n'ont pas encore réussi à définir des produits suffisamment adaptés. On trouve sur Internet des sites particulièrement riches qui proposent des outils. Un temps de défrichage est nécessaire, à la suite duquel le B2i va pouvoir progressivement se mettre en place. A moins que les élèves ne nous fassent comprendre qu'ils nous ont mis de côté sur le plan des TIC, estimant que nous ne sommes pas compétents !

Bruno DEVAUCHELLE

Collégissime !

VIE SCOLAIRE

◆ DE L'EGALITE INEQUITABLE DANS LE CHAMP SCOLAIRE

Valeurs et principes

Si le principe d'égalité entretient une proximité avec celui d'équivalence et repose sur l'universel, le principe d'équité se révèle comme une « disposition à respecter les droits de chacun »¹. Dès lors, à quelles conditions l'égalité peut-elle devenir équitable ?

A priori, dans le champ scolaire, toute règle d'universalité, fût-elle d'égalité ne garantit pas l'équité. Pour preuve, « traiter tous les élèves de la même façon » (concrétisation du principe d'égalité chez bon nombre d'enseignants) ne génère pas, de fait, l'égalité de tous face aux savoirs. Puisque « mettre tous les élèves dans les mêmes conditions » (principe d'égalité) ne contrecarre pas la férule invisible des rapports de classe et ne favorise donc pas non plus un changement des rapports aux savoirs. Au nom du principe d'égalité le processus de reproduction au sens de Bourdieu ne fait que s'auto-alimenter.

Donc, pour que l'école puisse assurer les fonctions émancipatrices qui lui incombent et tenir les promesses d'une mobilité sociale dont elle est porteuse, nécessité est de concevoir une « égalité

équitable ». Primat de l'altérité sur l'identité, qui insiste sur le caractère d'humanité de l'élève et non plus seulement sur sa fonction. Ce n'est pas du collège unique dont il faut faire le deuil, mais c'est l'uniformité des pratiques qui l'habite encore qu'il s'agit de repenser.

De la pensée et de l'agir

Quand Dewey pose que « pour répondre à un intérêt il faut nécessairement faire quelque chose et rencontrer de la résistance »² cela suggère aussi que « les idées naissent pour guider et déterminer la marche de l'action »³.

Ainsi donc ont germé depuis longtemps les idées de différenciation, de diversification et d'interdisciplinarité au service de la « connaissance véritable ». Connaissance véritable au sens d'une « science digérée et devenue nôtre [...], « d'une science incorporée à notre âme »⁴. Du point de vue de la valeur, cette conception fait de la connaissance une nourriture de l'esprit et la tient pour « élément inséparable de notre personnalité »⁵.

Aujourd'hui, quand Morin pense « les sept savoirs

nécessaires à l'éducation du futur », il prolonge l'idée de la valeur culturelle et humaine de la connaissance et marque sa vocation à « armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité ». La pensée de Morin insiste sur la pertinence de la connaissance « à saisir les objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles ».

Au moment où Morin invite à « enseigner les incertitudes des sciences, les principes de stratégies qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain et de modifier leur développement en vertu des informations acquises en cours d'action ; de sortir des conceptions déterministes pour préparer les esprits à s'attendre à l'inattendu et l'affronter » quel avenir le principe d'égalité a-t-il devant lui ? Quelles places les notions de différenciation et de diversification tiennent-elles dans les cours et dans les dispositifs du collège ?

Egalité, équité versus résonance dichotomique

Le principe d'équité est à l'égalité ce que l'éthique est à la morale.

Quand la morale fixe un ensemble de règles stabilisées dans un ensemble donné (collège) par rapport auxquelles la survie d'une communauté (direction et enseignants) en dépend, à quel titre le sentiment du moi de l'élève comme repère de son identité peut-il

¹ Larousse 1987

² Dewey - Ecole et enfant - 1909 - Edition française 1915 cité par Leif in Philosophie de l'éducation - Delagrave 1970 - p.292.

³ Ibidem

⁴ Montaigne - Essais - Livre I - chapitre XXVI - Nouvelle Librairie de France - p.264

⁵ Leif opus cit. p.286

s'exercer ? Quand le critère universel (influence kantienne) se pose comme condition de possibilité d'existence quelle place accorde-t-on à l'Autre ?⁶. En cela l'éthique marque une rupture de la vision ontologique de l'être et impose une exigence plus forte que l'existence, l'exigence d'humanité (sous l'influence de Lévinas).

Par analogie, nous postulons que dans le champ scolaire quand l'égalité guide toujours l'action elle génère de l'inégalité et entretient le sentiment de frilosité. L'équité alors en la prolongeant ouvre un champ d'espace vital pour l'élève (et l'enseignant) à l'intérieur de l'ensemble collège. La formule « tous traités selon chacun » résumerait l'idée que nous soutenons et entendrait le collège unique comme lieu de possibilités de réussites sous couvert de différenciation.

Conclusion

Si « *les enjeux et les fonctions du savoir scolaire sont aujourd'hui encore ce qu'ils furent toujours, c'est-à-dire éminemment politiques, idéologiques et sociaux* »⁷ alors la posture à considérer que la mission de l'enseignant est de former aussi bien « *des agitateurs d'idées que des travailleurs de la preuve* »⁸ marque notre attachement à la notion de « connaissance véritable » soucieuse d'outiller conceptuellement l'esprit.

En outre, notre volonté de promouvoir « le principe d'égalité équitable » impose alors qu'en matière d'éducation l'on ne puisse plus faire l'économie d'une réflexion sur le contexte d'appropriation des savoirs : et du point de vue des dispositifs mis en œuvre globalement dans le collège et du point de vue des scénari de cours.

Sous ces hypothèses, le collège unique ne tiendra ses promesses que si la diversification des parcours (avec l'image emblématique des itinéraires de découverte) et la notion de différenciation fassent partie intégrante des pratiques de chacun selon sa créativité, son imagination, et surtout sa volonté à bousculer les schémas établis. A condition aussi qu'il n'y ait pas d'obstacle institutionnel...

Enfin, nous nous rallions volontiers au fait « *qu'il n'est pas nécessaire de se poser des questions sur les causes tant que l'on n'a pas prouvé l'existence de l'effet* »⁹. Cependant en termes d'échec scolaire, la preuve est faite. Alors à quand vraiment la convocation d'un regard didactico éthique pour l'appréhender ?

Dominique MARIN

Les publications du CEPEC...

A paraître....

→ Pour les Lycées :

Dans la collection Points de repère :

L'Aide individualisée : tome 2

L'heure de Vie de classe

Faites le savoir à vos collègues !

⁶ « On nous a tant assujettis aux cordes que nous n'avons plus de franchises allures » Montaigne opus cit p.264.

⁷ Ruano-Borbalan in Sciences humaines N° 130 bis Août Septembre 2002 p.9

⁸ Référence bachelardienne

⁹ Latour - Science en action - Gallimard - 1989 p.445

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>