

Sommaire

Editorial Au collège, les changements continuent 3	A. BARTOLUCCI	Non lieu 4	Pierre GILLET	Rentrée Collège 2000 6	A. BARTOLUCCI
Comment penser aujourd'hui la notion de citoyenneté ? 9	B.M. DUFFE	Punition, sanction, réparation 12	J.P. CABASSOL	Les classes à orientation sportive. 14	Charles BOSSI
Pédagogie, j'ai agrandi les profs, j'ai rétréci les élèves... 17	Daniel OLINGER	Notation, évaluation et rapport au savoir 18	Dominique MARIN	Evaluer en éducation musicale 21	B.J. VILLARD
Cycle d'orientation et projet personnel 22	L. BOUCHARD	Un cadre pour les travaux croisés 24	A. BARTOLUCCI	Travaux croisés : Une première expérience 27	Michèle TURI
Le rôle des parents 30	A. BARTOLUCCI	Manifeste pour une école créatrice d'humanité 33		Un peu d'humour 35	Q. LACOSTE



■ LES RUBRIQUES

Animation pédagogique de l'établissement

Vie du collège et des collégiens

Multi, pluri, inter, trans... disciplinarité

Expérimentations et innovations

Du côté des chefs d'établissement

Du côté des enseignants

Didactiques

Partenariats

Lectures et colloques

Instructions officielles

Actualités du CEPEC

CEPEC de LYON
14 Voie Romaine
69290 CRAPONNE

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

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

Collégissime !

**Revue
du Département Collège
du CEPEC**

Directeur de la publication :

Charles Delorme

Comité de rédaction :

Charles Bossi

Irène Jacquaz

Jean Claude Meyer

Jean Louis Phélut

Maquette et mise en page :

Robert Delaveau

Couverture : sur une idée de

François Catrin

ISSN en cours

Editorial



◆ AU COLLEGE, LES CHANGEMENTS CONTINUENT !

Je ne vois pas l'avancée que représenterait l'abandon de toutes les « réformes prévues » à moins de revenir sur la finalité d'un collège recevant tous les jeunes d'une classe d'âge. Comment, sans changement, s'adapter à chaque élève sur des visées de formation renouvelées prenant en compte un environnement économique, culturel, technique et scientifique en constante mutation ?

Fondées sur une large consultation nationale, prenant appui sur des réalisations existantes engagées à l'initiative d'équipes innovantes, les mesures « Collège des années 2000 » s'inscrivent dans un grand courant de transformation du collège, alliant massification et qualité, qui a au moins débuté il y a 25 ans.

Après les récents événements, on peut regretter « une fronde » orchestrée par quelques-uns contre un ministre, qui peut être n'a pas toujours eu la manière, mais qui, me semble-t-il, a posé les bonnes questions et a favorisé des avancées considérables.

Qu'est-ce qui motive ces résistances ? Un sentiment de malaise face à l'évolution du métier d'enseignant, des positions idéologiques, un défaut de vision anticipatrice, la crainte de ne pas avoir les moyens appropriés. Les faits sont là, prenons acte. Espérons qu'il sera difficile de revenir en arrière.

Souhaitons que chacun en tire des leçons et qu'en fin de compte de telles réactions archaïques et conservatrices à l'extrême aurent du mal à se reproduire. En attendant, la réalité des collèges est toujours là et les situations de difficulté aussi :

- des élèves sortent de dix années d'école obligatoire sans maîtriser les compétences prioritaires pour appréhender leur environnement culturel, économique, technique et scientifique,
- des adolescents quittent le collège porteur d'une image négative d'eux-mêmes, des adultes et de leur environnement,
- des jeunes développent des modes de pensée ou d'investissement trop souvent marqués par la routine ou l'évitement,

Sans compter qu'il est de plus en plus fréquent que des personnes, enfants ou adultes, se sentent en danger dans les établissements scolaires.

Les diverses mesures concernant le collège engagées ces dernières années, notamment celles prises en juin 1999 par le ministère vont dans le bon sens et doivent être poursuivies. Elles peuvent se décliner de quatre façons :

Prise de distance par rapport à la seule organisation en heure de cours matières

Sur une moyenne de 26 à 28 heures hebdomadaires, les situations dans lesquelles l'élève

apprend se diversifient : remise à niveau, suivi individualisé, études dirigées, parcours diversifiés, travaux croisés, ... Les fourchettes horaires de cours des disciplines perdent leur sens. Les objectifs d'un programme donné ne sont pas à atteindre dans le cadre des seules heures de cours ... ce qui pose la question du lien et de la coordination entre les diverses modalités de fonctionnement mais aussi la nécessité d'un travail en équipe.

Pour une évaluation au service de l'élève sur des objectifs renouvelés

Mise en place de nouveaux bulletins trimestriels et de livrets de compétences dont l'intention est de mieux assurer le suivi des élèves et de favoriser une meilleure prise de conscience de leur part. Pour cela, à côté d'objectifs spécifiques précisés dans les programmes de chaque discipline, il y a une définition de visées transversales posées comme des priorités au même titre que les exigences disciplinaires (maîtrise de la lecture de textes et d'images, qualité de la communication à l'oral, utilisation de techniques documentaires et de nouvelles technologies).

Redéploiement de l'organisation et des exigences disciplinaires

En français et en mathématiques notamment, redéfinition des exigences disciplinaires moins tournées sur des objectifs

Collégissime !

REFLEXION

ponctuels liés à la connaissance et à l'application de règles. En français, priorité est donnée à des compétences de communication. En mathématiques, il s'agit d'apprendre à modéliser et à raisonner par une approche tâtonnée et la résolution de problèmes. Le rapprochement préconisé en sciences physiques, en technologie et en sciences de la vie et de la terre marque la volonté d'une centration sur la maîtrise des démarches et des attitudes (attitude scientifique notamment).

Prise en compte de la dimension éducative et sociale

L'insistance sur l'heure de vie de classe, la mise en place de responsables de niveau, la place faite à l'éducation civique dans toutes les disciplines, la réflexion sur le couple sanction / punition, les partenariats encouragés avec les partenaires extérieurs, ... marquent la volonté que le collège soit aussi un lieu de vie et d'éducation.

Dans ce numéro de Collégissime nous faisons référence à quelques-unes de ces mesures pour le collège 2000. Le département collège propose de plus au moins de juin, les 5, 6 et 7, trois journées de formation sur les travaux croisés, la remise à niveau et les nouveaux bulletins trimestriels... Le collège change. Nombreuses sont les équipes engagées dans ces changements... En fin de compte, au delà des péripéties, c'est le plus important. Bonne lecture.

Alfred BARTOLUCCI

◆ NON LIEU

"Les enseignants n'ont pas vocation à éduquer" (?)

Il ne saurait être question de développer en quelques lignes un plan complet censé porter remède aux difficultés dont souffre l'Ecole, d'autant que l'événement spectaculaire et médiatisé risque de centrer l'attention plus sur le symptôme que sur le mal. Mais des symptômes, il en est d'autres qui orientent le diagnostic sur d'autres faces du problème. Ainsi cette formule qui s'insinue, propagée par tel ou tel responsable syndical, ou cueillie au détour d'un couloir par un interviewer pressé, selon laquelle "*les enseignants n'ont pas vocation à éduquer*". Si un tel sophisme venait à prendre force d'évidence et à s'imposer dans le débat, il faudrait vite fermer l'Ecole, et arrêter d'en parler.

Qu'est-ce que l'éducation ?

Comment peut-on soutenir que les enseignants n'ont pas vocation à éduquer ? Que signifie cette résurgence de la vieille dichotomie : éduquer/instruire ? Quelle représentation de l'enseignement, réductrice, préside à un tel slogan ? Quel sens a cette division des tâches qui va pétrifier des éducateurs à tout faire dans une fonction sans contenu, et que la redoutable force des choses tournera au

maintien de l'ordre camouflé ?
Créer un corps de supplétifs ?

Car, qu'est-ce au fond que l'éducation ? Freud nous l'a rappelé après Rousseau : un métier ou un art impossibles, parce qu'il s'agit d'un processus global et continu d'intégration et de construction de la personnalité en grande partie lié aux aléas de l'histoire individuelle. C'est justement cette globalité qui interdit de la déferer à un corps de spécialistes. L'éducation ne relève pas de tel ou tel chargé d'affaires, elle distribue sur toutes sortes d'instances ; c'est une dimension qui sous-tend toute activité d'influence, chacune avec sa spécificité. Il y a éducation à la santé dans la pratique des soins infirmiers, éducation à la vie publique dans l'action de l'homme politique ou du journaliste. Et le métier d'enseignant n'aurait pas vocation éducative ? Décidément, il y a maldonne.

Maldonne et malentendu

De ces malentendus qui engendrent des confusions. Quand on parle éducation avec des enseignants, c'est comme si on évoquait l'image du psychologue, du confesseur ou de l'infirmier, au mieux celle de l'animateur socioculturel. A moins qu'on ne fasse surgir des profondeurs l'image de l'Educateur demiurge modelant en prise directe les personnalités. Autrement dit, on raisonne à partir d'une fiction ou d'une fonction tournant à vide, au plus moralisatrice et prédicante. La réalité est plus modeste :

l'éducation est une pratique qui se développe toujours à travers la médiation d'une tâche, d'un service, d'un projet (dont elle constitue

l'aspect paradoxalement visible et durable). C'est à travers la médiation de l'apprentissage que l'enseignant éduque, par elle et dans les limites de celle-ci. Sans entrer dans une dissertation, il faut rappeler que cette activité s'exerce dans une institution, qui, bien plus qu'un cadre ou un système éducatif est un système de valeurs et de finalités, une histoire, un patrimoine qui a déposé dans des codes et une culture : valeur de la connaissance abstraite et universelle, respect de la règle impersonnelle résultant de sa rationalité ; il y a aussi la notion discutée et discutée de mérite, et l'invention de cette relation originale qui est la relation pédagogique. Si ces valeurs ne se déclinent pas dans les pratiques d'enseignement, avec leurs effets dans la construction des personnalités (critique, rigueur, persévérance, volonté, ouverture,...) alors il n'y a plus d'école. Et c'est bien cela qui menace dans les dérives actuelles.

Tout a été dit, et bien dit

Ce qui est rageant, c'est que tous les diagnostics ont été produits : en trente ans, la sociologie de l'éducation a affiné ses analyses et délivré des informations utiles sur l'évolution des populations scolaires. Une intense fermentation pédagogique dans les années 70 a produit des innovations. Des expérimentations ressortent les propositions de B. SCHWARTZ (1973 et 79), le rapport, LEGRAND de 1981 ; on disposerait d'un catalogue de

ressources laissées inexploitées : sauf sous formes d'installations homéopathiques qui n'ont jamais pu atteindre la masse critique à partir de quoi s'amorce un vrai changement. En réalité, pour répondre à l'urgence, on fait toujours plus de la même chose , écrivaient Illich ou Watslawick.

Les quatre verrous

C'est que quatre verrous s'opposent à l'ouverture du système et laissent en jachère les immenses ressources éducatives potentielles du corps enseignant, les conduisant à exercer dans des contraintes de plus en plus prégnantes : nombre, carcan horaire, solitude. Ces verrous ont été signalés depuis longtemps par des experts comme DE LANDSHEERE ou D'HAINAUT.

- L'assimilation d'une classe à un niveau scolaire,
- La sectorisation par discipline,
- L'affectation heure de cours / discipline d'enseignement,
- Le calcul du temps de service en temps de présence "frontale" devant les élèves.

Il faut ajouter la nature des examens, surtout le Bac.

Partout où l'on observe que ça marche, c'est là où un vigoureux projet d'établissement assumé par une équipe d'enseignants déterminés contourne ces butées. Car enseigner ne se ramène pas à faire des cours magistraux, c'est aussi concevoir un enseignement pour qu'il puisse être poursuivi de manière autonome, soit en sous-groupes, soit individuellement ; c'est remettre à niveau les retardataires. C'est se coordonner avec ses collègues et recevoir des parents : c'est

dans tout cela que peut s'exercer une activité éducative. On ne peut que la déclarer difficile, quand on ne peut plus qu'exercer le cadre restrictif actuellement majoritaire. De là à renoncer...

Vide et violence

Car les événements violents me semblent entre autres choses révéler un vide, le déficit d'une vraie présence adulte. Très gravement, ensuite, l'école a insidieusement changé : elle est instrumentalisée dans le fonctionnement du Grand tout Economico-social, elle se casse à cette image, entre fabrication de l'excellence et relégation. L'enseignement y perd son sens : c'est ce que laissent entendre ceux qui disent ne plus pouvoir enseigner. L'école serait-elle un non-lieu ?

Pierre GILLET
Docteur en Sciences de
l'Éducation
Formateur-chercheur au
CEPEC
ancien chargé d'enseignement
à l'Université de Genève

Collégissime !

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

◆ RENTREE COLLÈGE 2000

Nous avons résumé ci-dessous l'essentiel des mesures de la circulaire de rentrée 2000

Mieux prendre en compte la diversité des élèves

A - Souplesse horaire

Utiliser la souplesse permise par les textes pour mieux prendre en compte la diversité des élèves en repensant les modes d'organisation du travail au collège.

La souplesse horaire prévue permettra de dégager les moyens nécessaires pour assurer cette aide aux élèves dans les collèges concernés. Le nombre d'heures consacrées, à telle ou telle discipline peut varier d'un collège à l'autre, voire d'une classe à l'autre au sein d'un même collège, sachant que le nombre total d'heures d'enseignement ne doit pas dépasser le maximum et que la totalité des disciplines doit être enseignée.

B - La classe de sixième

1. La remise à niveau

Prise en compte souple des enfants, selon le type de difficulté identifié, par un dispositif unique de remise à niveau. Le maintien des classes de consolidation (elles ont montré leurs limites) n'est plus souhaité.

Les moyens affectés à la remise à niveau sont à dégager de la dotation horaire globale déléguée aux établissements en fonction de leurs besoins. Les enseignants du premier degré spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire ont vocation à faciliter l'adaptation de certains élèves au collège.

En cas de constitution de groupes spécifiques de petite taille, leur horaire hebdomadaire ne devra pas dépasser six heures, l'horaire total

d'enseignement bénéficiant aux élèves concernés ne pouvant dépasser de plus de 2 heures l'horaire maximum. La durée de la remise à niveau varie d'un élève à l'autre (elle est fonction des progrès de chacun).

2. Les études dirigées, les études encadrées

Les études (obligatoires pour tous les élèves de 6ème à raison de 2 heures au moins semaine) peuvent être soit "dirigées", soit "encadrées" : tous les élèves peuvent progresser à leur rythme.

- études dirigées, assurées par des enseignants, elles concernent l'aide méthodologique (peuvent compléter le service),
- études encadrées, destinées à des élèves plus autonomes dans leur travail.

Dirigées ou encadrées, elles sont financées dans le cadre de la dotation horaire globale, selon le taux de rémunération indiqué dans les textes spécifiques.

C - La classe de cinquième

1. Les études dirigées, les études encadrées

Des études peuvent être organisées pour aider les élèves en difficulté à effectuer leur travail personnel et renforcer l'aide méthodologique.

2. L'aide individualisée

Pour certains élèves, aide individualisée organisée selon les mêmes principes que les heures de remise à niveau en 6ème : élèves issus de différentes classes, réunis en très petits groupes (huit élèves au maximum), à raison de 3 heures semaine maximum. L'emploi du temps des élèves ne peut être augmenté que de deux heures au plus.

3. L'enseignement du latin.

Les élèves qui le souhaitent peuvent commencer l'étude du latin en classe de 5^{ème}. Le latin est une option facultative destinée à être suivie sur l'ensemble de la scolarité en collège puis en lycée (élèves choisissant un parcours littéraire).

D - La classe de quatrième

1. L'enseignement des langues vivantes

En 4ème, il est offert une seconde langue vivante à chaque élève, dans le cadre d'une carte des langues assurant la rationalisation et l'harmonisation de l'offre.

2. Le dispositif d'aide et de soutien en quatrième

Prolonger en 4ème la logique de souplesse dans la gestion des difficultés des élèves. Pour les élèves rencontrant, en classe de 4ème, des difficultés scolaires sérieuses, le dispositif d'aide et de soutien (4ème AS) est maintenu. L'objectif principal de ce dispositif est de préparer l'élève à rejoindre le cursus de formation commun. Particulièrement dans les petits collèges, l'aide et le soutien pourront être gérés à l'intérieur de la classe ou par regroupement d'élèves appartenant à des classes distinctes.

E - La classe de troisième

1. La nouvelle organisation de la classe de troisième

Permettre à tout collégien d'accéder à une classe de 3ème conforme à son projet d'études ou d'insertion et permettant d'atteindre les objectifs communs de la scolarité au collège.

- la 3ème à option obligatoire langue vivante 2,
- la 3ème à option obligatoire technologie. (la poursuite de l'enseignement de langue vivante 2 est conseillée).

L'Education civique fera l'objet d'une épreuve écrite dans le cadre de "l'épreuve d'histoire géographie et d'éducation civique".

2. Les classes de troisième d'insertion

La classe de 3ème d'insertion est la seule classe spécifique maintenue en collège. Cette classe vise à préparer l'insertion de ces élèves dans une formation professionnelle, qui peut être hors statut scolaire (élèves enclins à la recherche d'une formation professionnelle).

Ses effectifs réduits garantissent la construction personnalisée d'un projet de formation. Une classe de 3ème d'insertion n'a pas vocation à recruter uniquement sur le collège où elle est implantée.

3. L'enseignement du grec ancien

Les élèves de 3ème à option langue vivante 2 qui le souhaitent peuvent commencer l'étude du grec en classe de 3ème, en tant qu'option facultative (enseignement destiné à être suivi sur l'ensemble de la scolarité).

F - Sections particulières.

1. Les sections européennes

Respecter les orientations suivantes :

- l'ouverture envisagée au plus tôt à partir de la 2^e année d'étude de la langue concernée,
- la spécificité reposera sur un renforcement de la pratique de la langue et l'exploration d'un univers culturel,
- la section s'inscrit dans le projet d'établissement et favorisera une dynamique d'ouverture pour l'ensemble de l'établissement,
- les sections européennes, en collège, ne doivent, en aucun cas, aboutir à constituer des filières.

2 Les sections sportives scolaires

À côté des filières de haut niveau, les sections sportives scolaires ouvertes par décision des recteurs constituent le cadre normal d'une

pratique sportive spécialisée plus importante.

3. Les classes à horaires aménagés musicales (CHAM)

Les classes à horaires aménagés musicales constituent un espace permettant d'offrir à des élèves motivés par des activités instrumentales ou vocales la possibilité de recevoir dans des conditions satisfaisantes une éducation artistique développée dans un cadre compatible avec la poursuite d'études dans des conditions normales, à l'école et au collège. Elles peuvent également être l'occasion d'une ouverture positive de l'établissement scolaire sur son environnement. [...]

4. Les unités pédagogiques d'intégration (UPI)

Tout mettre en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves souffrant d'un handicap. De nouvelles unités pédagogiques d'intégration sont créées à l'intention des élèves handicapés, afin de favoriser la continuité éducative avec les classes d'intégration scolaire du primaire.

5. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

Parmi les réponses appropriées à la grande diversité des élèves, à leurs besoins et à leur intérêt, le collège propose des enseignements adaptés organisés dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) pour la formation de jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale. L'objectif des SEGPA étant de placer les élèves dans un cursus conduisant à une formation qualifiante et diplômante de niveau V.

De nouvelles pratiques pédagogiques

1. Les parcours diversifiés et les travaux croisés.

Donner du sens aux apprentissages en décloisonnant en favorisant l'interdisciplinarité.

Les "parcours diversifiés" et les « travaux croisés » prenant appui sur les intérêts des élèves, grâce à une méthode pédagogique originale, **ont pour but d'aider l'intégration de certains points des programmes des disciplines impliquées dans ces projets**

Les travaux croisés sont **obligatoires** pour tous les élèves de 4ème de collège et mettent à contribution **deux disciplines au moins**. Leur notation sera prise en compte pour l'attribution du **diplôme national du brevet**. Il est rappelé que les PPD de 5ème et les TC de 4ème sont des méthodes pédagogiques permettant de traiter de façon motivante pour les élèves certains points des programmes d'enseignement en vigueur. **L'horaire du cycle central permet de dégager les heures nécessaires** à l'organisation de ces activités sans alourdir l'horaire élève. Il est recommandé d'éviter la constitution de classes « à dominante » et de privilégier le regroupement d'élèves de différentes classes.

2. La prise en charge de la maîtrise des langages par les enseignants de toutes les disciplines

Parler, lire et écrire pour apprendre dans toutes les disciplines, c'est apprendre à parler, à lire et à écrire. La maîtrise des langages (oral, écrit et image) doit être prise en charge par tous les enseignants. La mise en place **d'ateliers lecture** en 6ème et en 5ème dans le temps d'enseignement de toutes les disciplines vise à faire lire aux élèves des textes variés. **L'oral** doit également devenir un objectif d'apprentissage intégré dans toutes les disciplines : écoute, explicitation des représentations sur les thèmes d'étude abordés, questionnement,

compte rendu d'observations, justification des réponses, argumentation, reformulation de conclusions, notamment.

3. Les groupes nouvelles technologies appliquées (NTA)

Au niveau 4ème, à la place de l'option de technologie, seront développés les groupes "nouvelles technologies appliquées". Il s'agit **d'ouvrir encore davantage le collège** au progrès grâce aux applications pédagogiques de l'ensemble des nouvelles technologies.

Bien qu'ouverts à tous les élèves intéressés, ces groupes restent bien adaptés aux élèves pour lesquels un détour pédagogique par le concret facilite les apprentissages (référence à la pédagogie propre aux ex. classes de 4ème technologique). La constitution des groupes NTA relève de la responsabilité du chef d'établissement. Ils ne doivent pas constituer des classes spécifiques, mais rassembler, à certains moments de la semaine, en vue de la réalisation de projets communs, des élèves de différentes classes. **Les travaux réalisés dans ces groupes mettent obligatoirement plusieurs disciplines à contribution**, la technologie et l'enseignant de technologie étant nécessairement impliqués, à toutes les étapes du travail. Les travaux réalisés par un élève dans un groupe NTA pourront

éventuellement tenir lieu de "travaux croisés". L'horaire des groupes NTA est variable mais ne saurait augmenter de plus de deux heures par semaine l'horaire d'enseignement de l'élève. (Les groupes NTA constitués d'élèves en difficulté scolaire devront être dotés d'un horaire renforcé en technologie clairement identifié dans le cadre de la dotation horaire globale).

4. Les rencontres éducatives

Dans le cadre de l'éducation à la santé il est prévu de 30 à 40 heures à répartir dans l'emploi du temps des élèves sur les quatre années du collège, dans le cadre des "rencontres éducatives". Sont à organiser (en associant des intervenants extérieurs) des échanges et des travaux qui, **partant des questionnements des élèves**, permettent d'aborder des thèmes tels que l'éducation à la sexualité, la contraception, la prévention des conduites à risque (alcool, tabac, drogues illicites ...).

5. Le tutorat

Le tutorat est un dispositif opérationnel auquel peuvent recourir les **élèves qui en éprouvent le besoin**, particulièrement s'ils éprouvent des difficultés scolaires ou comportementales. Le tutorat est organisé sous la responsabilité du chef d'établissement, en liaison avec les équipes pédagogiques. Il peut être réclamé par l'élève et sa famille,

ou par l'équipe pédagogique. Les tuteurs sont des adultes volontaires de l'établissement, **tous les personnels pouvant être tuteurs**.

6. Rappel de trois recommandations des mesures pour le collège.

- la mise en place, dans chaque collège, d'une **réflexion commune** entre les enseignants de sciences de la vie et de la Terre, de technologie et de physique chimie sur leurs programmes respectifs, leurs points de rencontre, et les conséquences pour un éventuel **regroupement des disciplines** concernées sans diminution du volume horaire global de chacune.
- la **modulation de la durée** de certains cours en fonction des spécificités des disciplines et dans le cadre du projet d'établissement, en élaborant, par exemple, un emploi du temps annuel ou en faisant varier au cours de l'année scolaire les unités de temps selon les nécessités pédagogiques.
- l'attribution, dans toute la mesure du possible, d'une **salle en propre** ("classe à soi") pour chaque division de sixième, afin de faciliter l'adaptation des élèves arrivant au collège.

Alfred BARTOLUCCI

Nouveau... Nouveau... Nouveau... Nouveau... Nouveau...

A découvrir si vous enseignez également en lycée et à faire connaître à vos collègues de lycée :

Points de repère pour le Lycée

Une nouvelle publication du CEPEC.

Chaque numéro est thématique et traite soit de thèmes en lien avec l'actualité de la réforme des lycées, soit de thèmes plus généraux.

Trois numéros déjà parus :

L'Aide Individualisée

L'Education Civique Juridique et Sociale

Les Travaux Personnels encadrés

Collégissime !

ANIMATION PEDAGOGIQUE

◆ COMMENT PENSER AUJOURD'HUI LA NOTION DE CITOYENNETÉ ? AVEC QUELS OUTILS L'APPREHENDER A NOUVEAU ?

Notes recueillies au cours de la conférence de **Bruno-Marie Duffé**, Directeur de l'Institut des Droits de l'Homme, Université Catholique de Lyon, lors d'un stage "Education civique juridique et sociale" qui s'est tenu au CEPEC de Lyon, le 13 janvier 2000.

En amont, il faut engager une réflexion sur l'appartenance (à une cité, à un groupe...)

- Comment repérer l'appartenance chez un jeune ?
- En aval, comment l'école peut-elle être citoyenne ?

A - La question de la citoyenneté dans les appartenances

La question de l'appartenance reste ouverte.

Quid du rapport entre individu et individualisme ? Qu'est-ce qui fait que l'on peut vivre ensemble ?

Certains jeunes disent : "je ne suis pas de votre culture, de votre nationalité, etc..."

Je ne me reconnais pas dans votre loi".

On voit aujourd'hui des étudiants refuser de participer à un projet collectif, ne se sentant pas concernés.

Aussi convient-il de s'interroger sur les critères d'appartenance communautaire¹, avec les outils classiques de la sociologie.

Quid des critères d'appartenance communautaire ?

Les critères classiques :

- L'enracinement géo-culturel :
 - le lieu,
 - la culture, système de représentation communautaire qui donne un certain prix à des actes, à la vie etc.
- La langue, la coutume : (en brassage actuellement)
 - la reconnaissance actuelle des langues minoritaires donne un coup de projecteur à ce critère. Ainsi, aux Etats-Unis, l'espagnol a acquis un important statut de seconde langue. D'autres langues émergent rapidement, asiatiques notamment.
 - La religion est en voie de (re)devenir ?) un référent important : ainsi, par exemple, à un cours de "Droit international et Religions", donné récemment à Sophia Antipolis (Université de Nice), sur les 25 étudiants de 3^e cycle, nombreux étaient ceux déclarant un itinéraire religieux complexe (du catholicisme au bouddhisme par exemple).
- L'histoire et la mémoire :
 - Evénements qui ont constitué une conscience commune. L'histoire n'est plus celle d'un pays, mais celle "des pays". (En Europe, comment faut-il enseigner l'histoire des différents pays européens aux jeunes européens ?)

Trois autres critères complémentaires, sources de nouveaux jeux d'influence :

- Le tissage des solidarités : Une mobilité croissante, souvent d'origine économique, conduit à des rencontres entre ethnies, entre groupes contraints à changer de pays, de culture parfois.

- Les influences économiques et idéologiques :

Issues des lois du marché le plus souvent, mais aussi échange d'images... Par exemple, les jeunes s'habillent un peu partout aujourd'hui comme de jeunes américains.

- Le rapport entretenu avec le politique :

Qu'est-ce qui peut justifier la confiance mise dans les politiques et dans le politique ? ... Dans l'Institution qui peut porter un projet commun ? (l'abstention aux élections est significative).

L'idée prévaut souvent aujourd'hui que le politique est insaisissable, que le pouvoir nous échappe.

Quel concept de citoyenneté portons-nous dans notre mémoire occidentale ?

La dialectique platonicienne nous a invité à passer du monde des apparences au monde réel.

C'est parce qu'on s'est départi de ce monde des apparences, grâce aux maîtres des différentes sciences, que l'on peut être maître à un certain moment du juste, du droit, du bien et du mal.

La complémentarité des disciplines est ici en pleine lumière. Réfléchir à la manière dont elle peut nous aider à acquérir cette maîtrise devient fondamental.

Dans la dialectique aristotélicienne, l'accent est mis sur l'expérience. Une nouvelle relation au politique est mise en perspective. La dialectique n'est plus du côté du vrai et du nécessaire (elle n'est donc plus une science comme chez Platon), mais du côté du probable et

de l'apparent, et elle est alors un art, un dialogue.

La démocratie n'est plus comprise comme «pouvoir du peuple», mais comme isonomie (égalité devant la loi) et comme possibilité effective pour chaque homme libre de participer au pouvoir, désormais «au milieu».

...Chacun des groupes sociaux est situé à la fois dans l'agora et au dehors, où il dispose d'une égale parcelle de terre.

Avec Clithère, on avait inventé un calendrier démocratique de sorte que chaque groupe dont les représentants s'installaient au centre passait la main après un certain temps à d'autres. Aussi, l'exercice de la responsabilité collective était-il partagé par tous les citoyens. (du moins, par ceux libérés des contraintes économiques)ⁱⁱ.

En fait, le monde médiéval a plutôt privilégié le système platonicien d'une société hiérarchique, structurante...

Nos racines plongent donc dans le double ancrage de l'idée de démocratie et de l'idée de hiérarchie. La nostalgie d'une démocratie directe et la nostalgie d'une hiérarchie forte sont tout à la fois inscrites dans nos mémoires.

La dialectique individualisme / citoyenneté

Des travaux de P Birnbaum et Jean Lecas notamment ont tenté d'articuler individualisme et citoyenneté.

La tension entre l'idéal et le réel se trouve réactivée, compte tenu du fait que l'on n'est plus dans une société holiste où chacun a sa place et comprend l'intérêt du groupe.

Dans de telles sociétés, comme dans certaines cités indiennes du Canada, où l'absence de quelqu'un pèse lourd dans la communauté, chacun travaille pour le groupe et a conscience que le groupe travaille pour lui. On est aux antipodes d'une

société libérale, imprégnée d'individualisme.

La perspective holiste

Arthur Stinchcombe (USA) donne de la citoyenneté une définition qui rend compte de cette réciprocité :

"La citoyenneté d'une personne, c'est la proportion des problèmes de vie d'une personne qui sont résolus sur la base d'un système collectif (ou normatif collectif).

Dans cette perspective, la citoyenneté d'une personne va s'exercer comme le degré de contrôle de son propre destin à l'intérieur du groupe.

La perspective libérale (au sens philosophique)

La perspective libérale au contraire conduit à imaginer la citoyenneté en termes d'analyse coût / bénéfice :

Qu'est-ce que je gagne à être citoyen ?

La citoyenneté n'a plus rien de commun ici avec un idéal. C'est l'aspiration individuelle qui va motiver la participation à la citoyenneté dans ce système. C'est l'individu qui est premier et non le groupe.

On ne s'étonnera pas que soient "testées" les institutions communautaires européennes par exemple.

Ces institutions répondent-elles à mes attentes ?

"Si j'y gagne, je donne"...

La citoyenneté a ici quelque chose à voir avec **le contrat** (philosophie des Lumières).

Au croisement de ces influences l'approche suivante pourrait être proposée :

la citoyenneté dépend du degré d'intégration d'une personne dans son groupe multiplié par le degré d'influence que cette personne a dans la vie du groupe.

B - La citoyenneté, concept polysémique

On peut faire l'hypothèse que plusieurs types de citoyenneté coexistent aujourd'hui.

Si cette hypothèse est pertinente, il faut alors se demander par où les jeunes aujourd'hui entrent dans la citoyenneté ou ce qui fait qu'ils n'y entrent pas.

Quatre couples de citoyenneté peuvent être repérés :

1^{er} couple : citoyenneté militante ou civile :

- Militante : engagement très fort, pensé en termes d'obligation. Le citoyen s'oblige... Il serait intéressant de s'interroger sur la source de ce militantisme : Une indignation par exemple peut déboucher sur un investissement dans l'humanitaire.
- Civile : le désir de participation est beaucoup plus modéré, tempéré par un certain esprit critique à l'égard des lois, des conventions.

2^{ème} couple : citoyenneté participante ou privée :

- Participante : caractérisée par une participation forte justifiée par le droit : "J'ai le droit de participer..." (droits de l'Homme de première ou deuxième génération).
- Privée : participation limitée à une situation particulière (par exemple, aux élections municipales). On raisonne ici en termes d'intérêts privée.

3^{ème} couple : citoyenneté passive ou négative :

- Passive : Appartenance faible, léthargique. L'Etat est loin: "Je ne comprends pas très bien..." Engagement faible.
- Négative : On justifie sa non-participation par la préférence de son autonomie personnelle. C'est un repli du sujet sur lui-même qu'il tente de justifier. Il peut être

intéressant de savoir ce qui fait qu'on a choisi cette situation de repli.

4^{ème} couple : citoyenneté de contestation ou de substitution :

- De contestation : caractérisée par une remise en question radicale de l'être ensemble. Les principes et symboles qui rendent compte du collectif sont rejétés.
- De substitution : La rupture avec la cité est envisagée au profit d'une alliance avec une autre cité. C'est par exemple le modèle des jeunes partis fonder des communautés en Ardèche...

La réflexion sur le concept de citoyenneté nous renvoie donc à un va et vient permanent entre l'objectif et le subjectif.

Incontestablement, une part de la question de la citoyenneté est très affective.

La citoyenneté, une question de confiance ?

De nombreux chercheurs, issus de champs disciplinaires variés (médecine, économie, droit...) entreprennent de travailler aujourd'hui sur la question de la confiance.

On voit aujourd'hui à Grenoble un mouvement étudiant très sérieux se définir d'abord comme un **lieu de solidarité**. Un lieu où les étudiants ont le droit d'être sans peur et avec **le plaisir d'être ensemble**.

Chez les jeunes aujourd'hui, souffrir n'est pas un signe positif.

Ouvrer à la citoyenneté, c'est travailler à l'intelligibilité, et comprendre, c'est s'ajuster à l'autre.

Il y a une intelligibilité de la vie collective et des positions individuelles.

Essayons de comprendre, de nous ajuster à l'autre.

Essayons de développer l'empathie, de nous mettre à la place de l'autre...(As-tu vécu des situations comme celles qu'a vécues ton copain ?) ou de mettre en avant des

implications sociales qui se ressemblent.

Essayons d'apprendre la civilité..., d'ouvrir à l'altérité (pour assumer en tenant compte de l'autre).

Une question de responsabilité :

Il est essentiel d'articuler responsabilité avec citoyenneté.

Mais il faut se garder des beaux discours sur la responsabilité, souvent bien loin des réalités du terrain.

Etre responsable, c'est avoir à répondre devant quelqu'un.

Bruno-Marie DUFFE

Notes

ⁱ Individu, groupes d'appartenance et groupes de référence

Une troisième théorie, (*relative aux conditions de la conformité : NDLR*) associée aux noms de Hyman, de Newcomb et de Merton notamment, montre que les opinions et attitudes dépendent des différents groupes qui constituent le champ social d'un individu. Les uns sont des groupes d'«appartenance» (groupes auxquels le sujet appartient réellement). Les autres sont des groupes de «référence», à savoir des groupes auxquels le sujet se réfère, qu'il y appartienne ou non. (Boudon Raymond, extrait, Encycl. Universalis)

ⁱⁱ Les cités oligarchiques excluent certaines catégories d'«hommes libres». La démocratie, au contraire, les inclut, constituant peut-être une étape aussi radicale et aussi nouvelle que l'apparition même de la cité. Incluant, elle exclut aussi: l'étranger, d'une part, même résident (métèque), d'autre part l'esclave acheté ou étranger absolu. La première cité qui acheta des esclaves à l'étranger, Chios, est aussi une de celles où la démocratie est la plus ancienne (inscription dite «Constitution de Chios», vers 570

av. J.-C.). Celle-ci apparaît comme le régime où l'activité est pleinement politique. L'exemple le plus clair est celui de l'Athènes de Cléisthène (508 av. J.-C.). L'espace civique partage de façon homogène la totalité du territoire ; le temps civique, différent du calendrier religieux, répartit l'année en dix étapes (prytanies) correspondant à l'exercice de la souveraineté sous la présidence d'un dixième de la cité. Ce modèle sera plus ou moins imité par toutes les démocraties. Un minimum de loisir et d'indépendance financière étant nécessaire à l'activité civique, les *misthoi* (primes en argent à la participation civique) y pourvoient au Ve siècle, ce que fait aussi l'esclavage. La barrière entre la ville et la campagne est en principe supprimée, alors qu'elle est maintenue à Sparte pour tous ceux qui ne sont pas propriétaires héréditaires d'un lot (*klèros*) en terre civique. Là est peut-être le vrai «miracle grec».

La cité ainsi conçue s'efforce de tout inclure : lois non écrites et écrites, décrets sont la manifestation publique d'une souveraineté qui ose bien souvent, au Ve siècle, s'opposer à l'héritage du passé. (A Athènes, le théâtre est, lui aussi, l'affaire de tous.) (extrait Encycl. Universalis, article Grèce Antique: Pierre Vidal-Naquet et François Chatelet).

Collégissime !

VIE DU COLLEGE ET DES COLLEGIENS

◆ PUNITION, SANCTION, REPARATION.

Dans les lieux communs, dans les établissements scolaires, à l'intérieur des classes, un certain nombre d'élèves pose des actes d'incivilité : attitude désinvolte, prise de parole agressive, insultes soit à l'encontre de ses camarades, soit à l'encontre de l'enseignant, comportement parfois violent. Quelles réponses pouvons-nous apporter à ces actes d'incivilité, faut-il punir ou sanctionner ? Là est le problème.

Cet article propose une histoire (rapide) des pratiques punitives et de l'évolution des pratiques éducatives pour en arriver à la sanction et à la réparation.

A.) Brève histoire de la punition :

Les actes d'incivilité ne datent pas d'aujourd'hui. Déjà l'école du XVI^{ème} siècle a une fonction de socialisation. En effet, au Moyen Age, le pouvoir religieux et politique est de plus en plus inquiet devant les exactions, les violences commises par la jeunesse livrée aux lois de la rue. C'est dans la même période que l'école devient un espace de socialisation capable d'intégrer des groupes d'enfants, d'adolescents errant dans la rue.

C'est bien dans ce contexte du XVI^{ème} siècle où les écoles se développent que la punition trouve son enracinement dans les pratiques d'enseignement.

Un recensement des pratiques punitives réalisé par EIRICK-PRAIRAT dans Eduquer et punir, indique « qu'il n'est pas rare au XVI^{ème} siècle que l'on remette officiellement au professeur, le jour

de son installation, un fouet pour le consacrer dans l'exercice de sa nouvelle fonction. Les lassaliens, les jésuites, pour ne citer que ces congrégations, limitent les excès en mettant en place un règlement début de 1711 qui n'indique pas moins de 13 raisons coupables qui sont passible du fouet :

- 1- *Quand les enfants viennent tard ;*
- 2- *S'ils viennent sans être peignés et leurs habits, quoique mauvais, mal ajustés, par exemple, sans être boutonnés, sans jarretières*
- 3- *Qu'ils se grattassent pendant les prières ou pendant la Sainte Messe...;*
- 4- *Quand ils demandent pendant l'école d'aller à leurs nécessités ;...*
- 5- *S'il s'en trouve qui ayant jeté des pierres,*
- 6- *Qui en ayant pris pour les jeter,*
- 7- *Qui ayant porté quelque bâton pour se défendre*
- 8- *De faire le méchant...;*
- 9- *Ceux qui jouent, se promènent, courent*
- 10- *Qui badinent avec les filles, quand ce serait avec leurs sœurs, les garçons ne devant se divertir qu'avec les garçons ;*
- 11- *Ceux qui seront allés voir les bateleurs, ou qui en passant s'y seront arrêtés,*
- 12- *Ceux qui auraient joué, ou été à la compagnie de ceux qui jouent aux cartes,*

- 13- *Ceux qui auraient joué de l'argent à quelque jeu que ce fût... »*

La punition a des formes diverses selon le règlement de l'établissement, comme à titre d'exemple, la fêrule, la verge, mais aussi mise au piquet, privation, enrichir la liste serait trop longue. A la fin du XVI^{ème} siècle, on punira de moins en moins souvent les mauvais élèves, on préférera les humilier (bonnet d'âne, banc de l'ignorant), on ne battra plus mais l'ignorance prendra place.

Pour clôturer cette introduction sur la punition, nous laisserons la parole à Montaigne « *Je n'ai jamais vu autre effet aux verges sinon de rendre les Ames encore plus lâches ou plus malicieuses.* ». **Punir, qui vient du Latin punire qui veut dire châtier, c'est un châtement corporel qui fait expier la faute par la douleur.**

B.) La sanction :

Les élèves que nous avons en classe posent des actes d'incivilité voire de violence qui sont de même nature qu'au XVI^{ème} siècle. Le problème reste le même, mais son traitement aujourd'hui est différent. Les apports de la philosophie et de la sociologie nous permettent d'avoir un nouveau regard sur les besoins et attentes des jeunes. Le système éducatif, les méthodes d'enseignement, l'acte d'apprendre sont différents.

Lorsqu'un élève transgresse une règle de vie, une convenance qui a été établie, l'élève doit être sanctionné.

La sanction a plusieurs fonctions :

- Elle est un moyen de faire **prendre conscience à l'élève** que dans une société définie, il y a des **règles à respecter pour vivre ensemble.**

- Elle permet de **mettre en place de l'interdit**.
- Elle permet à l'élève de **sortir de la Toute Puissance**.
- Elle est un **acte fort posé par l'adulte** qui répond à un acte de transgression posé par l'élève.
- Elle permet à l'élève de **consentir son acte pour rentrer plus facilement dans une démarche de réparation**.

La sanction donc est une première étape nécessaire dans une démarche de prise de conscience et reconnaissance de la transgression. Pour l'élève, la sanction est la confirmation considérée comme nécessaire selon le Petit Larousse, édition 98. C'est dans la deuxième étape qui est celle de la réparation que l'élève et l'adulte (enseignant ou éducateur) peuvent construire ensemble une relation éducative.

C.) La réparation :

La réparation engage le jeune et l'adulte dans un cheminement où le jeune doit proposer des éléments de réparation et où l'adulte doit réguler, refuser ou accepter ou compléter les propositions.

La réparation doit se situer à des niveaux différents.

1 destination des élèves de la classe

L'élève devra réaliser un travail de recherche en relation avec l'acte de transgression et devra présenter le travail devant la classe. C'est une première forme de réparation.

2- A destination du professeur

L'élève devra formuler une lettre d'excuse rappelant le contexte dans lequel s'est réalisé l'acte. Son évolution depuis sa prise de conscience ainsi que son engagement à progresser.

Cette lettre sera lue devant la classe en présence du Professeur qui a subi l'acte.

3- De la co-réparation à l'auto réparation

Dans cette étape, il s'agirait de mettre en place un dispositif d'apprentissage afin que l'élève s'inscrive dans une démarche profonde et durable de changement. Dans cette ultime étape, le professeur ou l'éducateur référant qui accompagne l'élève, mettra en place un certain nombre de rencontres avec l'élève ou un bilan très fin sera réalisé sous forme orale sur :

- Les points de progrès réalisés par l'élève.
- Les points à retravailler.
- Les difficultés rencontrées par le jeune dans son rapport avec ses camarades et avec les adultes.

Cet espace de parole donné à l'élève permet d'effectuer un travail de type méta cognitif pour faire évoluer la prise de conscience du jeune. Dans cette démarche de formation, l'enseignant devra faire preuve d'empathie qui est la capacité à se mettre provisoirement et momentanément à la place du jeune pour comprendre le problème, mais en même temps faire preuve de congruence qui est la capacité à rester soi, authentique et responsable devant le Jeune. Nous sommes là au cœur de l'apprentissage à la civilité, exercice périlleux mais salutaire pour entretenir une relation forte de vérité entre le Jeune et l'adulte.

D.) Apprentissage de la civilité :

La civilité est l'adoption de convenances, de règles de vie d'une cité définie : faire un minimum d'allégeance à une cité ou une société définie permet de ne pas apparaître comme étranger ou déviant par rapport à elle.

La civilité apparaît donc surtout comme le fait d'obliger **des personnes à s'abstenir d'un certain nombre de choses**. C'est en fait toujours une négociation car accepter des règles de vie implique en retour l'acquisition d'un certain nombre de droits. Une allégeance de

ce type est une reconnaissance d'une réciprocité : la civilité serait donc une condition de l'identité et l'identité de quelqu'un, ce qui fait qu'il est lui même et pas autre, qu'il est fait en partie de ce qu'il apporte et de ce qu'il reçoit, de ce qu'il accepte de la société qui l'accueille et qui le façonne.

Si la civilité est l'admission de règles de vie, on admet alors que d'une certaine façon, on altère le sujet en le civilisant. L'altération fait partie de toute existence ; lequel d'entre nous n'a pas été altéré pour être humain ? et lequel n'altère personne ? Altérer cela veut dire faire du mal, mais en même temps altérer quelqu'un, c'est le rendre autre, et la seule chance qu'il survive est qu'il ne soit pas la même chose que ce qu'il était avant. L'altération par la civilité est quelque chose de très fort, soit parce qu'on le voit comme une altération mutilante, et l'on fait la critique de la civilité, soit au contraire comme une altération sublimante ou altération promotrice et l'on en voit tous les aspects positifs. **De ce point de vue, la réparation est un lieu d'apprentissage à la civilité.**

J.P. CABASSOL
Formateur chercheur CEPEC

Face aux actes d'incivilité et de violence, que faire dans l'établissement ?

De plus en plus tôt les jeunes posent des actes d'incivilité voire de violence à l'intérieur d'un établissement scolaire. Que faut-il faire ? Les punir, les renvoyer ? Dans des situations parfois critiques avons-nous assez de distance et de recul pour gérer, réguler et sanctionner de tels actes ?

Le CEPEC propose deux jours de stage sur ce thème les

30 et 31 mai 2000

Renseignements et inscriptions au CEPEC :

Tél : 04 78 44 61 61

Fax : 04 78 41 63 42

Collegissime ! EXPERIMENTATIONS ET INNOVATIONS

◆ LES CLASSES A ORIENTATION SPORTIVE.

Une classe à orientation sportive..., comment ça marche ? Plutôt bien... Si l'on en croit les enseignants et les élèves du collège SAINTE ANNE à VALENCE, où ces classes ont vu le jour en 1986.

Où en est-on 14 ans plus tard ? Enquête sur une expérience qui dure...

NAISSANCE D'UN PROJET

A l'origine de celui-ci, la conjonction de 3 éléments : une personne, une équipe et un contexte.

C'est d'abord un enseignant de mathématiques qui formule quelques constats, toujours d'actualité aujourd'hui :

- Le sport est une activité qui motive en grand nombre les jeunes de 12 à 16 ans. C'est parfois même leur seul centre d'intérêt.
- Certains d'entre eux pratiquent un sport dans un club de manière intensive, depuis l'école primaire.
- Mais, quand ils arrivent au collège, il leur est bien difficile de concilier leur pratique avec les exigences de la scolarité.
- Pour des élèves déjà en difficulté, la lourdeur des emplois du temps, la rigidité des grilles horaires et la répartition des disciplines dans la semaine, répondent souvent à des nécessités administratives, et non pédagogiques, ce qui occasionne des handicaps supplémentaires.

Fort de ces constats, il propose alors une « remédiation » :

Pour permettre aux élèves qui le souhaitent de pratiquer un sport sans que cela nuise à leurs études, il suggère de créer des classes bénéficiant d'un emploi du temps aménagé. Ces classes accueilleraient des élèves volontaires et motivés pour les activités physiques.

Séduits par le projet, plusieurs enseignants, volontaires également, constituent une équipe de « pilotage » chargée d'élaborer le dispositif avec l'accord du chef d'établissement. Les professeurs d'EPS sont évidemment les plus concernés et s'impliquent davantage encore dans l'action...

Les conseils éclairés de médecins du sport, de psychologues permettent d'affiner la structure et, à la rentrée scolaire suivante, une 6ème et une 5ème à orientation sportive sont créées...

Il faut enfin mentionner qu'à cette époque le collège connaissait quelques problèmes d'effectifs dus aux répercussions de la baisse démographique et à une image quelque peu troublée suite à des changements de direction (3 chefs d'établissement en 3 ans).

Bref, le climat était morose, mais se prêtait aussi à des tentatives d'innovation : il fallait redresser la situation !

C'est dans ce contexte particulier que s'organise le projet.

LA SAGA DES C.O.S.

LA MISE EN PLACE

- Organisation

L'emploi du temps d'une C.O.S. (classe à orientation sportive) est aménagé de façon à libérer tous les après midi, pour la pratique de 6 heures d'EPS, au lieu de 3 heures dans les autres classes.

Ces heures supplémentaires assurent une bonne condition physique aux élèves, tout en leur faisant découvrir un large éventail d'activités physiques et sportives, qui complètent la formation spécifique dispensée dans leur club.

A partir de 14 heures, les élèves n'ont plus d'effort intellectuel intense à fournir, toutes les disciplines étant concentrées entre 8 heures et 13 heures.

En revanche, à 16 heures, ils peuvent participer à une étude « à la carte » qu'ils quittent en fonction des horaires de leurs entraînements, après avoir, en principe, terminé leur travail de classe.

Ainsi libérés des contraintes scolaires, ils peuvent s'adonner, l'esprit libre, aux activités de leur club...

Précisons enfin que cette répartition ne contredit en rien les instructions officielles, ces élèves ayant exactement le même nombre d'heures que leurs camarades dans toutes les autres matières que l'EPS.

Dépassés par le succès

En matière de pédagogie, les choses les plus simples sont souvent les plus efficaces.

Ce dispositif « à l'anglaise » a rencontré dès sa mise en place, un franc succès. Les demandes ont afflué de toute la région, (et même de plus loin) attestant qu'il répondait à un besoin évident.

Ce type de classe, qui n'a rien à voir avec les sections sports-études, était inexistant en 1986.

Il a fallu faire face et aujourd'hui ce sont 6 classes qui existent dans l'établissement (2 sixièmes, 2 cinquièmes, 1 quatrième, 1 troisième).

DES PRINCIPES ET DES EFFETS

A quoi ça sert ?

C'est une question souvent posée par les élèves en classe ! La finalité de ces classes est simple et répond à la question : il s'agit de ... BIEN APPRENDRE...

Cette finalité dépend de nombreux facteurs.

Pour les C.O.S. elle reposait sur trois hypothèses :

1/ On apprend mieux lorsque l'on est « détendu ».

Ainsi, la recherche du bien-être physique, donc psychologique, est une nécessité pour créer les meilleures conditions de la concentration.

L'activité physique et sportive procure ce bien-être facilitateur des apprentissages.

2/ On apprend mieux quand l'on est « motivé ».

Ici l'hypothèse a été faite que la motivation pour le sport était transférable sur un autre objet, à savoir l'activité intellectuelle.

3/ On apprend mieux quand on « choisit » la structure où l'on apprend. Tous les élèves des C.O.S sont volontaires pour ces classes. Ils savent pourquoi ils y sont, et dans 95% des cas, ils y restent 4 ans...

Le libre choix est porteur de sens... ce sens dont nos élèves ont tant besoin !

QUELS RESULTATS ?

L'équipe de « pilotage » a réalisé une évaluation aussi scientifique que possible, après 7 ans d'expérience. Une nouvelle évaluation moins élaborée, a été réalisée l'an dernier. Dans les deux cas, il s'agissait d'analyser tous les effets observés chez les différents acteurs du projet.

Nous en présentons brièvement quelques-uns¹ :

Pour les élèves

Des effets « cognitifs » évidents :

- Capacités d'abstraction améliorées
- Résultats systématiquement supérieurs à ceux des élèves des autres classes ;
- Pourcentage de réussite toujours plus élevé au Brevet des Collèges, depuis 14 ans.
- Des effets incontestables sur la motivation des élèves, notamment sur celle de ceux qui sont en difficulté.

Voici par exemple le témoignage de Régis, élève de 3ème qui déclare « s'être éclaté » dans ces classes pendant 4 ans. Aimant le sport « beaucoup plus que le travail scolaire » il ajoute : « j'avais vraiment envie de venir au Collège, parce que je savais que je ferais du sport l'après-midi ».

D'autres effets psychologiques ou psychosociologiques :

- Ils sont plus réceptifs, plus attentifs.
- Ils ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes de leurs capacités physiques - et même intellectuelles.
- Ils développent d'avantage leur autonomie, leur responsabilisation.
- Leur investissement est supérieur dans un groupe-classe, lui-même dynamisé et facteur d'émulation.

Pour l'équipe éducative :

La motivation des élèves est -nous le savons- étroitement liée à celle des enseignants.

Or, un tel projet a été l'occasion de redynamiser une équipe en proie aux doutes.

Le regard que portent les enseignants sur une matière encore

¹ Le dossier d'évaluation complet : « Les C.O.S : hier, aujourd'hui et demain » peut être consulté, sur demande, au CEPEC.

trop souvent qualifiée de « secondaire », s'est aussi modifiée. La mise en place du dispositif, le suivi de l'expérience, la concertation régulière entre les membres de l'équipe éducative, ont accru la professionnalisation de celle-ci.

Pour l'établissement

Perçus comme un facteur de progrès par les parents et les élèves, les C.O.S ont largement contribué à améliorer l'image de l'établissement.

Le fait d'associer les entraîneurs de clubs, des médecins du sport, des psychologues, pour le suivi des élèves et de faire participer activement les parents à la vie des C.O.S, a été un facteur d'ouverture sur le monde extérieur².

Enfin, la dynamique créée a permis d'étendre l'expérience à un autre domaine, avec la création d'une classe à dominante « théâtre ».

ET MAINTENANT ?

Après 14 années d'existence, les C.O.S n'échappent certes pas aux dangers qui menacent tout projet dans la durée.

La banalisation : Cette innovation n'en n'est plus une ... car d'autres établissements ont ouvert des sections analogues (tant mieux !).

L'essoufflement : Il guette une équipe qui s'est peu à peu amenuisée, la charge de ces classes reposant trop sur quelques personnes - ressources -.

La marginalisation : Comme toute structure spécifique, les C.O.S souffrent paradoxalement de leur originalité - leurs élèves apparaissant comme des privilégiés aux yeux de leurs camarades des autres classes.

L'absence de suivi enfin : Au lycée réapparaissent les problèmes de « surcharge » et la difficulté de concilier sport et scolarité. Il

² A noter qu'un reportage sur les C.O.S a été tourné par un réalisateur professionnel (« une journée à orientation sportive », film de D. BIDAUBAYLE... durée 28 mn

n'existe pas de structure qui assure la continuité et c'est dommage...

Malgré toutes ces réserves, nous retiendrons que pendant 4 ans, des collégiens ont pu profiter au maximum de condition de travail

stimulantes - Et surtout trouver du « sens » à leur vie au collège.
C'est déjà beaucoup - C'est peut être l'essentiel ...

Charles BOSSI
Formateur CEPEC
Enseignant en C.O.S.

Comparaison entre l'emploi du temps d'une sixième ordinaire et celui d'une sixième sportive.

EMPLOI DU TEMPS D'UNE SIXIEME ORDINAIRE

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 à 9 h	Français	Français		Hist-Géo	SVT
9 à 10 h	Anglais	Français	Hist-Géo	Français Hist-Géo	Hist-Géo
10 à 11 h	E.P.S.	Technologie	SVT	Maths	Maths
11 à 12 h	E.P.S.	Technologie	Musique	E.P.S.	Anglais
13 à 14 h					
14 à 15 h	Maths	Maths		Anglais	Français
15 à 16 h	Français	Anglais		Arts plastiques	Catéchèse

EMPLOI DU TEMPS DE LA SIXIEME A ORIENTATION SPORTIVE

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 à 9 h	Technologie	Musique	Français	Catéchèse	Hist-Géo
9 à 10 h	Technologie	Maths	Français	Anglais	Français
10 à 11 h	Maths	Hist-Géo	Arts plastiques	Educ Civi.	SVT
11 à 12 h	Français	Français	Maths	SVT	Maths
13 à 14 h	Anglais	Anglais		Français Hist-Géo	Anglais
14 à 15 h	E.P.S.			E.P.S.	E.P.S.
15 à 16 h	E.P.S.			E.P.S.	E.P.S.

Colléjissime !

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

◆ PEDAGOGIE, J'AI AGRANDI LES PROFS, J'AI RETRECI LES ELEVES...

On se souvient de ce film où il est question d'un brillant bricoleur bardé d'électronique et dépassé par son invention : une machine à rétrécir le vivant dont ses enfants furent les premières victimes. Pour les récupérer, il essaya d'in vraisemblables lunettes, mit au point d'ébouriffants carrousels pour se maintenir au-dessus des herbes où s'étaient égarés les enfants devenus microscopiques.

Nous y sommes, dans ce monde instrumenté, utile, efficace, bardé de sciences, mais qui rétrécit tout à la fois la planète et l'humain. Il nous submerge, on s'y immerge lentement, doucement, délicieusement.

Les réglementations hantent le sommeil des responsables, brident les initiatives, s'immiscent au cœur de bientôt toutes les relations humaines.

Les "lois du marché" font leur œuvre, inéluctablement, comme toutes les lois : la terre pourrait-elle s'empêcher de tourner autour du soleil, et les marchés, de rachats en fusions, finiront-ils par avoir raison des différences ?

La "pensée unique", mondialisée, accomplit le rêve des artisans de la Tour de Babel qui était celui d'un monde uniforme, parlant d'une seule voix, gouverné par la seule volonté de soumettre terre et ciel. Au fond, les différences sont gênantes. Il faut s'adapter. On y perd un temps précieux.

Lentement mais sûrement nous y arrivons. Enseigner est devenu une profession et les enseignants des professionnels instrumentés, formés, mis en forme dans des moules au

design irréprochable, usinés par les pédagogismes, didactismes et autres théories de sciences humaines.

Enseigner n'est plus un métier, avec ses mystères auxquels il fallait s'initier, ses ministères qu'il fallait investir. Envolés, évaporés, les mystères, fondus comme neige au soleil. Et qu'est devenu le blanc de la neige ? Une profession est, en quelque sorte, un métier désenchanté.

Un enseignant ne saurait aujourd'hui ignorer la didactique et les combinaisons subtiles de ses transpositions, du savoir savant aux savoirs enseignés jusqu'aux savoirs effectivement appris.

Il ne saurait davantage ignorer la pédagogie et le lot de situations, de supports, d'interactions diverses qu'elle offre à ses apprentis professionnels. Ils inspirent des scénarios adaptés aux objectifs et viennent à la rescousse, apportent d'autres éclairages pour débloquent des situations difficiles quand, par étourderie ou par inadvertance – et nul n'est à l'abri d'une inadvertance ou d'une étourderie – on n'aurait pas fait exactement les bons choix ou pas suffisamment affiné les dispositifs.

Mettre les élèves au centre du dispositif, c'est finalement mettre les élèves au centre de nos dispositifs. Et là, soudainement, la métaphore qui résume l'évidence de cette dernière décennie, nous explose en plein visage. Les enfants, eux aussi, étaient au centre du faisceau lumineux de notre bricoleur initial. Si nous n'y prenons garde, l'élève ne sera plus qu'un point, un tout petit point, un point virtuel, un centre justement, happé par le dispositif dominant et dominateur. Il nous échappera et nombre d'élèves en difficulté le sont souvent du fait de nos dispositifs et de nos regards réducteurs.

Et que font-ils dans les hautes herbes à la recherche de l'oiseau

lyre ? Ils ne travaillent plus, dit-on. Ils trichent, n'apprennent plus, n'ont plus le goût d'apprendre, ne participent pas, mais questionnent, affirment, revendiquent, négocient devoirs, consignes, notes, et cela à jets continus. Ils épuisent le système et ses concepteurs qui les cherchent en vain, avec quantités de prothèses sophistiquées.

Inutiles, tout à vos constructions, vous ne les entendez plus. La détresse de ceux que stigmatise une identité scolaire faite de notes, d'observations, de classements, la détresse de ceux qui ne sont pas les premiers mais qui veulent être considérés comme des personnes, leurs détresses ne montent plus jusqu'à nos oreilles tellement bien appareillées.

Les "pédagogismes" peu à peu rétrécissent l'humain comme la scie qui, à chaque passage, pulvérise un peu de l'arbre qu'elle découpe. Oui, je sais que la couleur rouge que je vois à l'Ouest est produite par l'inclinaison des rayons lumineux qui traversent l'atmosphère et se réfractent... Mais, bonté Divine, que le soleil couchant est beau ce soir.

Daniel Olinger

Colléjissime !

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

◆ NOTATION, EVALUATION ET RAPPORT AU SAVOIR

« Faire émerger du savoir, c'est entrer dans une communication qui nous dépasse et nous englobe »¹ Aussi allons-nous modestement entreprendre de nous livrer à penser l'articulation entre les trois notions qui apparaissent dans le titre de cet article.

Si nous parcourons avec attention le B.O. n° 23 du 10 juin 1999 relatif au nouveau collège 2000, nous ne pouvons que remarquer les exhortations à positiver l'orientation des élèves après la troisième ainsi que les invitations pressantes pour modifier la forme et le contenu des bulletins trimestriels ou encore les incitations à élaborer un livret de compétences. Il convient « d'indiquer à l'élève ce qu'il fait et doit faire de préférence à ce qu'il est ; d'expliciter les compétences scolaires, d'évaluer l'élève dans sa globalité par la prise en compte de compétences autres que scolaires ; d'évaluer la progression, de mettre en évidence les points forts et les points faibles ».

Pourtant, nous pointerons le caractère paradoxal de ces intentions officielles (par ailleurs fort louables sur le plan théorique) en faisant allusion au « modèle du nouveau bulletin » préconisé par le ministère : en première colonne l'inscription

des disciplines par ordre alphabétique affiche la volonté d'atténuer certainement la typologie entre les matières dites fondamentales et les autres (certes du point de vue de la forme l'intention est claire est-ce suffisant pour atteindre les esprits ?) ; en deuxième colonne figurent les notes (moyennes de surcroît) au nombre de quatre : celle de l'élève ; moyenne de la classe ; la moyenne la plus basse et la plus haute. Dans les colonnes suivantes arrivent alors les appréciations, les progrès et efforts, et les conseils.

Où voyons-nous l'aspect paradoxal ?

Essentiellement au travers du contenu de la colonne deux qui fait surgir à nouveau au moins une problématique de l'évaluation : la nécessité du questionnement à propos du rapport existant entre notation et évaluation nous paraît à nouveau à l'ordre du jour bien que le sujet ne soit pas neuf, c'est par là que nous commencerons.

La clarification du mot évaluer aidera à fixer la tonalité de nos propos ; aussi allons-nous emprunter le chemin de l'étymologie.

« Le mot comporte deux racines dont l'une est absolument certaine : valere. Etre en bonne santé »². Pour mieux cerner le sens de évaluer il reste à examiner le préfixe « e » et trois hypothèses sont plausibles. La première nous invite à considérer le mot évaluer comme synonyme

de signaler le bon, vouloir dire du bien. L'autre, fait émerger l'idée qu'évaluer c'est « faire ressortir ce qui est sain » ou encore « mettre en évidence le positif latent voire caché d'une personne ». Enfin, la troisième, nous montre qu'évaluer serait « se fortifier, grandir, acquérir une plus grande valeur ».

Dès lors se pose la question de savoir à quelles conditions l'évaluation irait de pair avec l'idée d'émergence du positif chez l'élève.

Nous avancerions quelques pistes de réflexion (qui ne prétendent pas être exhaustives) mais qui auraient à notre sens des incidences au niveau des pratiques : la première consisterait à susciter la vigilance quant à la confusion entre notation (au sens de l'application d'un barème) et évaluation ; la seconde tenterait d'analyser la résonance de la notation du point de vue du rapport au savoir ; la troisième interpellerait les pratiques en conseils de classe.

1°) Noter n'est pas évaluer

L'idée, pourtant peu novatrice, peut encore provoquer stupeur et mécontentement tant la note continue à usurper des pouvoirs qu'elle n'a pas.

Poursuivons notre quête de sens : bien que la note soit de caractère numérique elle ne signifie pas pour autant mesure mais repère. D'aucuns nous reprocheront de jouer sur les mots ou d'adopter la langue de bois que l'on prête si souvent à la pédagogie. Mais voilà, cela ne relève pas du champ pédagogique mais s'inscrit plutôt dans celui des mathématiques ; bien sûr cela peut ne pas rassurer, voire amplifier les craintes et les réserves ! Essayons donc d'être claire pour rassurer.

¹ HADJI C. Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences. Edition ESF. 1992. p.152.

² JONNAERT P et VAANDER BORGHT C. Créer des conditions d'apprentissage - un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants. Edition De Boeck. 1999 p.376.

Nous voilà bien confrontée à un problème d'origine.

Dans le cas de la mesure, nous sommes sur une échelle où le zéro a un sens puisqu'il correspond à une absence et qu'il signifie « être nul ». La conséquence immédiate c'est que la relation du simple au double est pertinente : mesurer un mètre quatre - vingt signifie bien qu'il existe un rapport de deux fois plus grand que zéro mètre quatre - vingt dix.

En revanche, dans le cas du zéro repère, ce dernier n'a pas de sens : il est arbitraire et émane d'une norme qui l'a fixé comme code au départ : c'est le zéro de la consolidation de l'eau par exemple (dans l'échelle Celsius car du côté de l'échelle Fahrenheit ce zéro correspond à...). La relation du double perd son sens et nous retrouvons le parallélisme avec les notes : ainsi donc à partir de deux moyennes (respectives) en dictée de six et de douze ne pouvons-nous pas inférer qu'il y a une relation du type deux fois meilleur que, car l'élève qui a douze peut avoir commis plus d'erreurs que celui qui a six et néanmoins avoir une meilleure note tout simplement à cause de la nature des erreurs, qui a engendré des taxations différentes. La note reste un code qui se traduit par un nombre mais les deux n'appartiennent pas à la même échelle et ne sont donc pas porteurs du même sens.

Nous espérons alors avoir éclairci la « chose » pour que nous puissions être comprise quand nous avançons que la conséquence pédagogique qu'il faut en tirer est qu'une note ne peut rendre compte d'un potentiel d'un élève mais atteste d'un repérage de ses performances à un moment donné dans des conditions précises et selon des normes de

notation qui varient d'un référent à un autre (allusion aussi aux coefficients qui entrent en jeu dans les moyennes et qui sont autant d'arbitraires à ajouter à l'arbitraire de la notation).

Mais alors la note serait-elle à nouveau remise en cause ? 1968 est pourtant loin derrière nous...

Le débat n'a jamais cessé d'avoir lieu : il n'y a qu'à entendre les réactions des divers enseignants à l'évocation d'une moyenne générale donnée (nous n'entrerons pas ici dans l'évocation du sens vers laquelle cette dernière renvoie ou plutôt ne renvoie pas !) ; pour une note donnée il y a les positivistes systématiques qui invoquent que le « niveau » est nettement insuffisant tandis que d'autres plus relativistes arguent qu'au vu de cet élève lambda le « niveau » est correct (sinon bon). On voit bien que la note suscite des prises de position tout aussi régulières selon que l'on a un point de vue normé (la note en soi est révélatrice d'un « niveau ») ou plus évolutif (la note révèle un « niveau » certes, mais doit être nuancée par des facteurs extra numériques).

Revenons donc à la charge, la note par son essence même ne coïncide pas avec un niveau mais joue le rôle de repère mais de repère de quoi ?

2°) La note et le rapport au savoir

Pour la majorité des enseignants, la note révèle le fait de posséder ou non des acquis et par là même pointe un niveau ; en conséquence, la différence entre un élève qui a huit et en autre qui a quatorze traduit tout naturellement le fait qu'il y en a un qui sait et l'autre qui ne sait pas ; mais en termes de compétences, qu'est-ce que cela peut traduire ? Bien évidemment

que l'un est compétent et que l'autre ne l'est pas (allusion aux propos de conseils de classe) ; de sorte qu'un nouvel amalgame prend corps : la confusion entre savoirs, savoir-faire, démarches de pensées et postures, autrement dit entre tout ce système organisé qui concourt précisément à la maîtrise d'une famille de situations (et qui désigne la notion de compétence³) avec des savoirs ponctuels et parcellaires. Prenons un exemple au hasard : en mathématiques, un élève parfaitement capable d'obtenir une note honorable au brevet des collèges est-il forcément compétent ? Assurément non : maîtriser une épreuve stéréotypée dans laquelle les tâches sont si prédécoupées qu'il n'y a plus d'activité mathématique possible ne renseigne en rien sur la compétence que l'élève peut donc manifester lors d'une classe de situations typiquement mathématique qui est de gérer des situations de doute et qu'il ne rencontre pas dans ces épreuves ! L'évaluation n'est pas la mise à jour des compétences mais bien la vérification que l'élève est bien dressé pour accomplir ce style de tâche mécanique où la seule dextérité consiste à être performant dans des tâches du type stimulus/ réponse.

La conclusion qui revient comme un leitmotiv est encore que la note joue le rôle d'un repère indicateur d'un état de savoirs mais ne pointe pas un niveau de compétences.

La piste de l'évaluation des compétences (piste vers laquelle le CEPEC s'orientait déjà dans les années 80) ne revêt alors que

³ Nous renvoyons le lecteur pour approfondir la question à l'ouvrage collectif du CEPEC dirigé par P.GILLET - Construire la formation - Outils pour les enseignants et les formateurs. ESF - 1992.

plus d'intérêt dans la mesure où elle permettra de faire émerger du par rapport à un élève pris dans sa globalité (comme nous y invitent les instructions officielles) de sorte qu'un élève qui a huit pourra faire état tout de même de ses compétences.

3°) Evaluation et conseils de classe

C'est alors que ces lieux de rencontre périodique ne prendront que plus de sens ; l'objet des débats ne sera plus la notation mais bien l'évaluation ; au préalable, le travail de toute une équipe relative à une classe ou, cas idéal, à un niveau, aura été de définir les grandes compétences transversales pour une période donnée, de manière à ce que chaque enseignant puisse mettre en œuvre des situations visant à la maîtrise de ces compétences et à leur repérage.

Histoire de mots simplement ? Nous ne le pensons pas : il s'agit bien de changer de paradigme pour penser ce problème d'évaluation. D'ailleurs le retour en force de la notion de compétence dans les directives du nouveau collège 2000 est un critère que tout enseignant est instamment invité à adopter. Ces indicateurs de prise en compte des compétences seraient le changement de fond (et pas seulement de forme) des bulletins trimestriels, les changements de pratiques dans les conseils de classe, la réalisation de travaux

croisés, ou encore l'élaboration de ce livret de compétences qui in fine pourrait se substituer à cette inflation de notes ?

Concluons avec Michel Serres : *« Partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, au voisinage de la parentèle, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien. Oui, pars, divise-toi en parts. Tes pareils risquent de te condamner comme un frère séparé. Tu étais unique et référé, tu vas devenir plusieurs, et parfois incohérent, comme l'univers, qui, au début, éclata, dit-on, à grand bruit. Pars et alors tout commence, au moins ton explosion en monde à part. Aucun apprentissage n'évite le voyage... Apprendre lance l'errance ».*⁴

Dominique Marin
Formatrice CEPEC

Dossier CEPEC n° 63

Parution octobre 1999

TECHNOLOGIE

Enseigner les automatismes au collège

En commande au CEPEC

⁴ M. SERRES. Le Tiers - Instruit - Edition F. Bourin. Folio essais. 1991. p.28.

Collégiossime !

DIDACTIQUES

◆ EVALUER EN EDUCATION MUSICALE

Si l'évaluation a stimulé chez les enseignants du collège et dans les diverses matières une réflexion constante et sans cesse renouvelée, il ne saurait en être autrement pour l'éducation musicale.

L'évaluation est désormais un domaine précis et intrinsèque de notre didactique. Le professeur et les élèves en sont les acteurs constants.

Toutes les situations musicales rencontrées en classe sont susceptibles d'évaluation d'autant plus appréciée par les élèves lorsqu'ils sont eux-mêmes à la fois "juge et partie", "acteur et metteur en scène", "musicien et chef d'orchestre", "compositeur et public" etc...

Qu'elle soit sommative ou formative, elle doit permettre à l'élève d'estimer ses compétences, ses connaissances, sa réflexion, ses productions...

Elle doit être une stimulation constante, lui permettant de mesurer ses progrès et sa réussite par rapport à des objectifs précis, fixés dans le cadre du cours.

L'évaluation sommative peut prendre des aspects très divers. Partant de l'écoute, elle doit permettre à l'élève de : contrôler ses acquis, de maîtriser ses connaissances... et d'acquérir un langage musical spécifique peu à peu élaboré durant les années de collège.

Voici ses différents aspects :

- Reconnaître les caractéristiques d'une œuvre musicale (genre, forme, caractère, formation instrumentale, lieux et fonctions auxquels cette musique est destinée...)

- Evaluer une production vocale collective à une ou plusieurs voix et dans laquelle toutes les composantes musicales seront prises en compte (mélodie juste, rythme juste, tonalité de l'accompagnement respectée, interprétation, articulation, intensité...). Ne s'agit-il pas ici d'un travail similaire à la lecture d'un texte, d'un poème, de l'interprétation d'une scène de théâtre en français ?
- Evaluer une production instrumentale collective pouvant mélanger percussions, claviers, flûtes à bec... (respect d'une structure, d'un temps, précision des départs, du final, nuances, équilibre des différentes masses instrumentales...). Ne s'agit-il pas ici d'un travail similaire à l'apprentissage du bon fonctionnement de l'équipe dans une activité collective d'E.P.S ... ?
- Evaluer des repères historiques et culturels propres à l'histoire de la musique et liés à d'autres programmes du collège en particulier le programme d'Histoire. Savoir commenter et reconnaître des esthétiques musicales diverses dans l'espace et dans le temps.
- Evaluer un travail de recherche donnant lieu à la réalisation d'un dossier ou à la présentation devant la classe d'un exposé...

Dans ces cas d'évaluation dites sommatives, l'attribution d'une note apparaît indispensable. N'est-elle pas la manière d'affirmer une identité certaine de l'éducation musicale au collège ? N'est-elle pas aussi la manière de récompenser les savoir-faire où l'élève a été le véritable acteur du cours, celui qui interprète, qui réalise, qui identifie,

qui concrétise une analyse critique ? Il semble qu'une grande partie des professeurs d'Education musicale adhère à ce propos... tout en étant bien conscients que cette gestion de notes nécessite un investissement important pour un enseignant qui gère plus de 500 élèves...(un professeur ramassant une fois par trimestre les cahiers de ses élèves note environ... faites le calcul.)

L'évaluation formative doit, elle, inciter l'élève à prendre conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il découvre, de ce qu'il comprend. Elle ne se concrétise pas avec une note.

Par une prise de parole fréquente, par un échange entre eux, les élèves doivent confronter leurs avis sur un exercice de créativité, sur un jugement esthétique par rapport à une œuvre, durant l'interprétation d'une chanson ou d'un atelier instrumental. A tout moment, elle peut et doit intervenir. Il semble que ces moments favorisent pleinement une bonne ambiance de travail et particulièrement l'intérêt que les élèves peuvent trouver à s'investir dans une activité.

"Evaluer vise à apprécier les capacités de chaque élève à utiliser ses qualités de sensibilité, d'expression, d'imagination, de rigueur et de logique dans le cadre des diverses activités menées en classe"... Ces quelques lignes extraites des dernières directives officielles résumant, me semble-t-il au mieux, cette réflexion autour de l'évaluation en éducation musicale et les perspectives d'enrichissement de notre démarche pédagogique qui en découlent...

Bruno Jean VILLARD
Formateur CEPEC



Colléjissime !

OUTILS POUR LA CLASSE

◆ CYCLE D'ORIENTATION ET PROJET PERSONNEL

Nous reproduisons ci dessous une fiche conçue pour assurer deux fonctions :

1. Complétée par l'élève de troisième avant le conseil de classe du 2^o trimestre (elle figurera parmi les éléments pris en compte lors de ce conseil), elle permet à l'élève une ressaisie de la démarche qu'il a engagée, au moins, depuis le

début de l'année sinon sur plusieurs années. Une telle activité assure une synthèse, un pas supplémentaire dans la prise de conscience de l'élève en lien avec son projet personnel.

2. Analysée en conseil de classe, elle constitue un appui pour les adultes dans leur tâche de conseil, de suivi et de décision

quant à l'orientation du jeune. Cette fiche, expédiée par l'établissement au lycée d'accueil avec la fiche de vœux, enrichira le "dossier de l'élève" et permettra aussi une meilleure prise en compte de l'élève dans son établissement d'accueil.

1 - Fiche de synthèse des projets d'orientation au collège

1. La réflexion que j'ai menée dans la cadre du PPE me permet d'effectuer le bilan suivant :
mes centres d'intérêts – mes valeurs (humaines, pour un futur professionnel) – matières où je réussis bien - méthodes de travail qui me conviennent - ...

2. Je nomme les principaux éléments décrivant la filière de formation que j'ai choisie :
matières étudiées - profil requis et en quoi je pense y correspondre - exigences particulières - possibilités de poursuite d'études - passerelles - insertion professionnelle - ...

3. Pour effectuer mon choix, je m'appuie sur les expériences suivantes : *stages, visites, rencontres, portes ouvertes, forum, BDI, expériences personnelles diverses (responsabilités dans un club, fonction de délégué de classe, ...)*

4. Dans le secteur d'activité que j'envisage à ce jour, j'ai sélectionné les métiers suivants :

J'en décris les principales caractéristiques et exigences :

Je dessine les différents parcours de formation qui y conduisent :

Je résume ce qui me motive après cette analyse :

5. Par rapport à mon projet, j'ai encore les interrogations suivantes :

2 - Prise de conscience et Pistes d'action

Les différentes entrées qui figurent sur cette fiche, donnent à voir les enjeux et la portée d'un travail sur le projet personnel et le projet d'orientation. Communiquée dès le début de l'année scolaire à l'élève, à

la famille, aux adultes du collège, elle constitue un contrat qui définit la place de l'élève (nature et portée de son engagement) dans son projet. Un tel contrat suppose de la part des adultes la mise en place de dispositifs et d'actions supposés accompagner l'élève dans une démarche de projet personnel et de prise de conscience de ses goûts et

potentialités (sinon l'outil de positionnement présenté serait incongru).

A titre d'illustration, nous présentons quelques pistes d'actions ou de modalités qui peuvent sur les quatre années du collège contribuer à l'émergence d'un projet personnel.

Création / renforcement d'équipes didactiques ayant pour but la définition d'un référentiel de leur action (objectifs de connaissances et objectifs méthodologiques, exigences, critères d'évaluation, progression...), d'une part, construction d'épreuves de certification critériées, d'autre part.	Définition de contrats pédagogiques
Organisation de stages ou visites en entreprise avec projet d'observation et rapport	Organisation de conférences débat sur des sujets d'actualité ou de réflexion
Organisation de rencontres avec des professionnels et compte-rendu	Utilisation de logiciels, comme "Choix"
Participation à des « journées d'information sur les métiers »	Formation des élèves délégués
Organisation de rencontre avec des élèves plus âgés	Pratique de soutien aux élèves rencontrant des difficultés
Ecriture d'une monographie sur tel ou tel métier, entretien personnel avec des professionnels	Etudes dirigées, encadrées
Utilisation du BDI	Pratique de la pédagogie de projet ; classes à projet
Elaboration de séances de travail avec les conseillers d'orientation	Utilisation souple de l'emploi du temps
Elaboration de projets divers (club d'investissement, junior-entreprise, actions caritatives, ...)	Pratiques d'aide entre les élèves
Participation des élèves aux conseils de classe	Participation des élèves au projet d'établissement
Création de séances de vie de classe	Construction par chaque élève d'un projet d'orientation
Amélioration du fonctionnement des fiches navette "famille / élève - équipe pédagogique",	Pratiques d'évaluation formative
Création d'ateliers sur les prises de décision	

Laurent BOUCHARD
Formateur CEPEC

Collégissime !

MULTI, PLURI, TRANS, INTERDISCIPLINARITE

◆ UN CADRE POUR LES « TRAVAUX CROISÉS »

Dans chacun des numéros 5 et 6 de Collégissime nous avons présenté des réalisations concrètes de travaux croisés. D'autres exemples suivront. Ici nous mettons à disposition quelques référents utiles à leur mise en place.

Les points de repères officiels ...

Les textes qui introduisent les travaux croisés, dans le prolongement des parcours diversifiés et de façon plus lointaine des PAE, sont récents. Le premier fait suite à la consultation nationale sur le collège, le second apporte des précisions quant à la mise en œuvre effective pour la rentrée 2000.

a - Extrait de la conférence de presse relative aux mesures sur le collège (Juin 99)

«Travaux croisés», réalisations pluridisciplinaires en 4^{ème} Objectifs

- Valoriser la réalisation, la fabrication, la production, d'un projet impliquant plusieurs disciplines.
- Favoriser un travail pluridisciplinaire pour assurer une plus grande continuité et une cohérence des savoirs.
- Entraîner les élèves à mener un projet jusqu'à sa réalisation finale, développer leur autonomie.
- Encourager le travail d'équipe des enseignants de disciplines différentes.
- Prolonger les parcours diversifiés de 5^{ème} en les renforçant.

Modalités

- En classe de 5^{ème}, dans les parcours diversifiés, l'élève aura déjà mis en place les bases d'un travail autonome (individuel ou en groupe) dans une approche pluridisciplinaire. Il aura également pris l'habitude de travailler avec plusieurs enseignants et de construire des passerelles entre les enseignements. Les travaux croisés en classe de 4^{ème} lui permettront d'affirmer les compétences déjà développées en 5^{ème}.
- Les réalisations demandées aux élèves peuvent être de différentes natures : enquête, expérience ou fabrication d'un objet scientifique, ateliers d'écriture, création artistique, audiovisuelle, musicale, théâtrale, actions sur le patrimoine, l'histoire, l'environnement.
- Les moyens utilisés sont ceux prévus actuellement pour les parcours diversifiés de 4^{ème} qui ne sont guère mis en place aujourd'hui, comme le constate le récent rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale.
- La notation des travaux croisés sera prise en compte à terme dans les épreuves du diplôme national du brevet.

b – Circulaire de rentrée (Janvier 2000)

Les parcours diversifiés et les travaux croisés

Il est apparu que le cloisonnement des enseignements disciplinaires constituait un obstacle, pour certains élèves, à la compréhension du sens général de leurs études et à la perception du lien entre ces études et le monde environnant. C'est la raison pour laquelle a été offerte aux équipes pédagogiques la possibilité

d'organiser l'an passé, en classes de 5^{ème} et de 4^{ème}, des "parcours diversifiés" prenant appui sur les intérêts des élèves pour les aider à assimiler, grâce à une méthode pédagogique originale, certains points des programmes des disciplines impliquées dans ces projets. Cette formule est maintenue en classe de 5^{ème}, où elle a fait ses preuves ; elle sera renforcée, à partir de la rentrée 2000, au niveau de la classe de 4^{ème} pour laquelle sont créés des "travaux croisés".

Les travaux croisés, qui se substituent en classe de 4^{ème} aux parcours diversifiés, seront obligatoires à compter de la rentrée 2000 pour tous les élèves de 4^{ème} de collège et mettront obligatoirement à contribution deux disciplines au moins. Leur notation sera prise en compte pour l'attribution du diplôme national du brevet, selon des modalités qui seront précisées ultérieurement. Il est rappelé que les parcours diversifiés de 5^{ème} et les travaux croisés de 4^{ème} ne sont ni des dispositifs réservés aux élèves en difficulté, ni des activités périscolaires, mais des méthodes pédagogiques permettant de traiter de façon motivante pour les élèves certains points des programmes d'enseignement en vigueur. Les fourchettes horaires du cycle central permettent de dégager les heures nécessaires à l'organisation des parcours diversifiés en 5^{ème} et des travaux croisés en 4^{ème}, sans alourdir l'horaire élève. A l'origine, les parcours diversifiés pouvaient soit rassembler des élèves de différentes classes, soit regrouper en une même classe, dite "classe à dominante", les élèves intéressés par un même projet. Il est désormais recommandé d'éviter la constitution de classes spécifiques et de privilégier, chaque fois que l'organisation en sera possible, le regroupement d'élèves de différentes classes : cette recommandation concerne aussi bien les parcours diversifiés de cinquième que les travaux croisés de quatrième.

2. Des éléments de synthèse relatifs aux parcours diversifiés et aux travaux croisés.

Nous reprenons ici, sous forme de recommandations, les principales orientations concernant les travaux croisés qui sont aussi valables pour les « parcours diversifiés ».

Cadre général

☑ Ni des dispositifs réservés aux élèves en difficulté, ni des activités périscolaires.

☑ Traitement motivant pour les élèves de certains points des programmes en prenant appui sur leurs intérêts.

☑ Sans alourdir l'horaire élève dégager les heures nécessaires de l'horaire global du cycle central.

☑ Eviter les classes à dominante, favoriser le regroupement d'élèves de différentes classes.

Objectifs

☑ Favoriser un travail pluridisciplinaire (continuité et cohérence des savoirs) dans le cadre d'un projet impliquant deux disciplines au moins.

☑ Faire assimiler certains points du programme des disciplines impliquées.

☑ Favoriser le développement des mêmes visées transversales.

☑ Entraîner les élèves à mener un projet jusqu'à sa réalisation finale, développer leur autonomie.

☑ Valoriser la réalisation, la fabrication, la production :

- enquête,
- expérience ou fabrication d'un objet scientifique,
- atelier d'écriture,
- création artistique, audiovisuelle, musicale, théâtrale,
- action sur le patrimoine, l'histoire, l'environnement.

☑ Encourager le travail d'équipe des enseignants.

Spécificité des «Travaux croisés»

☑ Obligatoires dès la rentrée 2000 pour tous les élèves de 4ème.

☑ La notation des travaux croisés sera prise en compte pour

l'attribution du diplôme national du brevet.

☑ Les travaux réalisés dans un groupe NTA pourront éventuellement tenir lieu de "travaux croisés".

3. Distinguer les PPD ou Travaux croisés d'un « club ».

Suite aux « 10% » des années « 75 », aux PAE des années « 80 », un risque majeur pour les travaux croisés est de dériver vers des activités de type « club » ou « centre aéré ». Pour marquer les vigilances à assurer nous avons cherché sur quelques entrées à distinguer « l'activité club » du « dispositif travaux croisés ». La présentation sous forme de tableau (Cf. page 26) a pour but de faciliter la lecture.

4. Quelle organisation ?

La mise en place de dispositifs « travaux croisés » nécessite une rupture avec la gestion habituelle du temps et des regroupements d'élèves.

1. Préférer des actions saisonnières plutôt qu'annuelles :

- évite que ces temps soient assimilés à "une matière",
- rythme le temps scolaire,
- crée une attente,
- économise des heures,
- donne diverses occasions de faire des choix,
- évite l'usure.

2. Si on fait le choix de séances inscrites dans l'emploi du temps.

Les actions peuvent se dérouler en 5 à 7 séances de 1H30 ou de 2 H

- on prend le temps sur la dotation horaire,
- on prend le temps sur le temps matière des profs qui interviennent dans les PPD,

3. Si on fait le choix de plages blanches :

Ex : on se donne 5 demi-journées (3H) flottantes sur 5 semaines : lundi matin, lundi après midi, mardi matin, mardi après midi, jeudi matin par exemple.

- Les cours prévus dans ces plages n'ont pas lieu,
- Les profs libérés et non impliqués dans des ateliers prennent en charge les classes des autres niveaux dont le professeur intervient dans les PPD,
- Les emplois du temps sont faits en anticipant des arrangements.

Remarque 1

L'organisation des PPD ou TC gagne à être réalisée après que les répartitions horaires ont été faites de façon à investir des professeurs porteurs d'un projet.

Remarque 2

Pour mobiliser des ressources horaires supplémentaires on peut faire appel au "crédit horaire prof".

5. Anticiper la mise en place des PPD ou Travaux Croisés.

Une telle orientation de l'action pédagogique nécessite qu'une réflexion collective soit engagée de façon à balayer une diversité de champs impliqués dans cette mise en place :

- Priorités disciplinaires,
- Projection de réalisations interdisciplinaires,
- Pertinence et faisabilité des possibilités offertes,
- Anticipation d'organisation,
- Définition d'équipes de projet,
- Esquisse d'objectifs spécifiques et transversaux,
- Pertinence et cohérence de l'ensemble des objectifs,
- Modalités de choix des élèves et de répartitions,
- Modalités de reconnaissance et de validation des acquis.

On pourrait proposer un échéancier de mars 2000 à la pré-rentrée.

Exemple (purement illustratif) :

Mai

- Enquête relative aux centres d'intérêts des élèves,
- Analyse des programmes de quatrième,
- Repérage des moyens disponibles (salle de spectacle, multimédia, CDI, ... Enquête relative aux centres d'intérêts des élèves,.
- Choix de thèmes,
- Constitution d'équipes,
- Définition des objectifs de formation.

Juin

- Production de scénarios.
- Définition de modalités d'évaluation.
- Production d'une plaquette descriptive des travaux croisés à destination des élèves

Pré-entrée de septembre

- Définition des modalités d'inscription.
- Opérationnalisation de la mise en œuvre.

6. Anticiper la mise en place d'un atelier

Si le cadre général est clarifié alors, en équipe de proximité regroupant au moins deux disciplines il s'agit de travailler à la conception des divers ateliers proposés au choix des élèves en s'intéressant à diverses entrées :

- Définition des objectifs spécifiques et transversaux,
- Définition du plan de travail pour les séances,
- Partage des prises en charge et des tâches,
- Communication aux élèves,
- Déroulement stimulant,
- Marge d'initiative des élèves,
- Production réaliste et valorisante.

Il peut être intéressant que plusieurs enseignants dans chaque discipline travaillent à l'élaboration d'un même atelier même si tous n'auront pas à y être directement impliqués pour favoriser à la fois une plus grande richesse des propositions mais aussi pour associer le plus grand nombre d'enseignants à une démarche de décloisonnement et d'ouverture.

7. Fiche descriptive d'un atelier

Enfin voici quelques entrées qui sont utiles pour décrire le résultat d'une préparation d'atelier de travaux croisés ou de parcours diversifié.

1. Thème.
2. Titre qui fait appel.
3. Nature de la production visée.
4. Disciplines concernées.
5. Déroulement stimulant.
6. Visées spécifiques disciplinaires.
7. Visées transversales communes.
8. Lien avec la progression de chaque discipline.
9. Evaluation et suivi des élèves.
10. Modalités de gestion des séances et de régulation.
11. Marge d'implication et d'initiative des élèves.
12. Evaluation globale du dispositif.

Alfred BARTOLUCCI

Tableau comparatif des caractéristiques du club et des PPD ou Travaux Croisés

	<i>Club</i>	<i>PPD ou T.C.</i>
<i>Intention générale</i>	Ouverture	Apprendre autrement, autre rapport au savoir, « détour ».
<i>Objectifs de formation</i>	Souvent implicites, sans lien voulu avec les programmes.	En lien avec les visées des programmes, et les visées transdisciplinaires de la classe.
<i>Prise en compte dans le cursus de l'élève</i>	Allusion fortuite.	Intégrée dans la progression des matières qui y interviennent et dans le suivi de l'élève.
<i>Collaborations disciplinaires.</i>	Occasionnelles dans une logique fonctionnelle.	Essentielles sur des visées disciplinaires et transdisciplinaires.
<i>Temps scolaire</i>	Hors temps scolaire.	Plages dans l'emploi du temps
<i>Regroupements d'élèves.</i>	Interclasses, inter niveaux, par goûts et par performances.	Interclasses, par goûts mais pas par performances.
<i>Engagement</i>	Groupes variables, sans obligation de choix.	Choix obligatoire et présence obligatoire.
<i>Production</i>	Occasionnelle.	Recherchée, inscrite dans le projet.

COLLEGISSIME !

MULTI, PLURI, TRANS, INTERDISCIPLINARITE

◆ TRAVAUX CROISES UNE PREMIERE EXPERIENCE

1. Expérience de travaux croisés histoire-français en classe de troisième au collège Fénelon, Lyon.

Pour poursuivre les parcours diversifiés mis en place dans les classes de 5ème, Ségolène Royal invite les établissements "à mettre en oeuvre des travaux croisés au cours de l'année 1999-2000", travaux qui "seront rendus obligatoires à la rentrée 2000."

Ces travaux visent à "valoriser un projet impliquant plusieurs disciplines, en entraînant les élèves à le mener jusqu'à sa réalisation finale" et à favoriser ainsi les transferts d'une discipline à l'autre, en assurant "une plus grande continuité et une cohérence des savoirs".

Cette année, les professeurs d'histoire-géographie et de français en troisième (5 classes, 3 professeurs d'histoire, 4 professeurs de français) avons décidé de travailler ensemble sur la période de la seconde guerre mondiale et d'expérimenter les travaux croisés à ce niveau. Même si leur mise en place est conseillée cette année en quatrième, le fait que "leur notation sera prise en compte à terme dans les épreuves du diplôme national du brevet" montre bien la volonté d'une continuité sur le collège.

Jusqu'à présent, nous abordions cette période de façon parallèle dans nos disciplines respectives, en travaillant en français sur la poésie engagée et les poètes de la résistance, et en nous contentant de faire référence aux apprentissages d'histoire. Nous avons voulu cette fois-ci monter ensemble un

dispositif qui nous permette d'assurer les transferts.

En français, nous avons d'abord proposé une liste d'ouvrages autour de la seconde guerre mondiale : les élèves devaient choisir une oeuvre qu'ils présenteraient devant la classe en panel observé dans le cadre des travaux sur l'oral et d'une séquence "débatte en groupe sur une oeuvre devant un public". Cette liste leur a été donnée fin septembre, de façon à ce qu'ils puissent intervenir dans la période du 11/10 au 20/11.

Durant cette période, qui correspondait à l'étude de la seconde guerre mondiale en histoire, les élèves ont travaillé en français sur une autre séquence intitulée: "**la chanson et la poésie au service de l'engagement personnel**". Tous les travaux effectués devaient aboutir à une exposition sur "Résistance et Déportation" présentée au public à l'occasion des Portes Ouvertes du collège le 4/12/99

2. Calendrier de ces travaux croisés:

- **Fin Septembre:** distribution d'une liste d'ouvrages sur la seconde guerre mondiale.
- **11 Octobre**
 - en histoire, début de l'étude de la seconde guerre mondiale.
 - en français, début des séquences sur l'engagement personnel et le débat autour d'une oeuvre.
- **Entre le 18 et le 29 Octobre** chaque classe va au Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation, encadrée par un professeur de français et un professeur d'histoire. Cette visite a été préparée par les deux matières.
- **26 Octobre**

journée banalisée histoire/français (4 heures de concertation)

Les élèves ont à choisir 3 ateliers d'une heure trente chacun (dont au moins un témoignage) parmi six ateliers proposés:

1. Témoignage de monsieur Dufeu, résistant déporté,
2. Témoignage de monsieur Tassini, résistant dès l'âge de 14 ans,
3. Témoignage de monsieur Orenstein, juif polonais déporté à 15 ans avec toute sa famille à Auschwitz-Birkenau, seul survivant,
4. Les affiches de propagande,
5. Lyon, capitale de la résistance; lieux et victimes.(vidéo),
6. Les Allemands victimes de la guerre; video et lecture d'extraits de "Grand' peur et misère du III° Reich" de Bertolt Brecht.

Les ateliers 4,5 et 6 sont animés par un professeur de français et un professeur d'histoire.

La dernière heure de la Journée est consacrée à un bilan dans chaque classe et à la préparation de pistes pour l'exposition.

● **Début Novembre**

analyse de poèmes et chansons avec les professeurs de français et d'histoire en duos.

Les textes étudiés sont les suivants: le chant des Partisans (Druon, Kessel), Oradour (J.Tardieu), Liberté, Courage, Avis (P.Eluard), Ce coeur qui haïssait la guerre (R.Desnos)

Nuit et Brouillard (J. Ferrat). Des travaux de groupes sont proposés aux élèves qui doivent mettre en évidence :

- le sujet de chaque poème,
- les circonstances historiques de la production du texte et du sujet abordé,
- un fait de langue marquant qui aide à la compréhension du sens.

● **25 Novembre**

évaluation histoire/français "**Strophes pour se souvenir**" de Louis Aragon :

En histoire:

- évocation de "l'affiche rouge" (vue au musée) et de l'exécution du groupe de résistants de

Michel Manouchian.

- le rôle des étrangers dans la Résistance.
- la double attitude des Français pendant la guerre.
- le devoir de mémoire.

En français

- les effets produits par l'emploi des figures de style et l'utilisation des pronoms.
- la situation d'énonciation du poème.

• Fin Novembre

Chaque classe réalise des panneaux pour l'exposition, sur les ateliers suivis pendant la journée banalisée, sur la visite au Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation et sur les oeuvres lues et les poèmes engagés réalisés en français.

Chaque élève est invité à apporter des objets de l'époque et des documents, afin de compléter les réalisations.

• 3 Décembre

Les élèves montent l'exposition.

• 4 Décembre

Journée "Portes ouvertes", présentation de l'exposition.

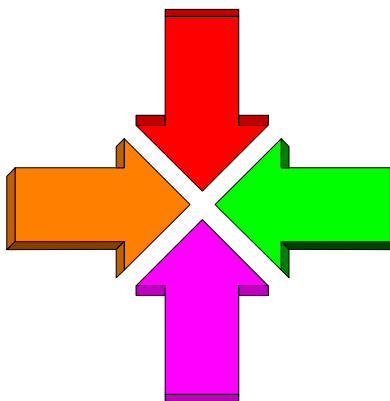
Toute cette période de travail a été particulièrement bien accueillie par les élèves qui ont montré un regain d'intérêt dans les deux matières, lors des heures séparées, réutilisant assez systématiquement leurs connaissances historiques en français et inversement. En histoire, les professeurs ont en effet remarqué que les élèves analysaient les textes en faisant référence aux figures de style étudiées et aux faits de langue significatifs, et cela d'autant mieux que l'analyse des poèmes avait été menée avec deux professeurs dans la classe (histoire et français).

Pour les professeurs, cet essai est également riche d'enseignements: pour ceux d'histoire, la recherche des faits de langue leur paraît d'une importance capitale en ce qui concerne l'analyse des documents textuels et ils peuvent mieux réutiliser ce qui a été appris en français. L'échange a été également fructueux sur les méthodes de travail et sur la place de l'oral

comme moyen d'apprentissage. La question s'est néanmoins posée de savoir dans quelle matière inscrire la note obtenue à l'évaluation commune. Nous avons opté pour le français en raison du choix du poème d'Aragon comme support, mais cela n'est pas complètement satisfaisant. On peut noter que rien n'est véritablement prévu dans la nouvelle configuration de bulletin proposée pour tout ce qui touche aux parcours diversifiés ou aux travaux croisés.

Parlons enfin des parents qui sont venus voir l'exposition: nombreux ont été étonnés de la qualité du travail fourni sur un temps relativement court. Ils nous ont fait part également de l'intérêt de leurs enfants pour la période étudiée et les activités proposées, qui ont donné lieu souvent à des discussions et des recherches en famille.

Il est à noter également que lors de leur intervention au conseil de classe du premier trimestre, des élèves délégués ont demandé que cette expérience se renouvelle, si ce n'est pour eux, du moins pour leurs successeurs. **Voilà donc de quoi nous encourager à poursuivre nos efforts pour croiser les travaux des différentes matières et renouveler ainsi la motivation des élèves.**



3. Séquence de français "débattre en groupe sur une oeuvre devant un public", dans le cadre de la lecture cursive et des travaux croisés

Fin Septembre est distribuée aux élèves une liste d'ouvrages en lien avec la séquence d'histoire qui débutera mi-octobre sur la Résistance et la Déportation pendant la seconde guerre mondiale. Chaque élève doit choisir au moins l'un des ouvrages qu'il devra présenter devant la classe avec ses camarades ayant lu le même ouvrage, au cours d'un panel observé.

Liste d'ouvrages proposés aux élèves

L'ami retrouvé	F. Uhlmann
Le silence de la mer	Vercors
L'ironie du sort	Paul Guimard
J'ai quinze ans, et je ne veux pas mourir	Christine Arnothy
Ils partiront dans l'ivresse	Lucie Aubrac
La vie est belle	R. Benigni. V.Cerami
Voyage à Pitchipoï	J.C. Moscovici
Un sac de billes	J. Joffo
Uranus	M. Aymé
Sur la tête de la chèvre	A. Siegal
Les enfants d'Izieu. La maison vide	C. Gutman
Robert et Jeanne, à Lyon sous l'occupation	Annette Kahn
Maus, un survivant raconte (B.D.)	Spiegelman
Rhinoceros	E. Ionesco.

Ce qui devra contenir l'intervention orale est négocié avec les élèves:

1. La présentation du livre

- son titre,
- sa date de parution et les circonstances de cette parution,
- son genre (roman, nouvelle, journal, témoignage, autobiographie, théâtre)
- son auteur: âge au moment de l'écriture, son implication dans la guerre,
- le statut du narrateur,
- le compte-rendu succinct des événements (pour donner aux autres envie de lire)

2. La lecture d'un passage déterminant du livre

avec justification du choix (moment pathétique, qui donne une vision particulière de la guerre, mettant en valeur un personnage, expliquant le titre,....)

3. L'avis personnel du lecteur sur l'oeuvre

... sont négociées également les modalités de l'intervention : chaque élève sera à son tour observé et observateur et devra être capable d'établir pour ses camarades observés un bilan d'observation.

L'ELEVE PREND LA PAROLE POUR

- 1- présenter le livre,
- 2- compléter la présentation du livre,
- 3- rectifier un élément de présentation,
- 4- justifier sa rectification,
- 5- lire un passage,
- 6- justifier le choix du passage lu,

- 7- contester le choix du passage lu et en proposer un autre,
- 8- justifier la contestation du passage,
- 9- donner son point de vue sur l'oeuvre,
- 10- justifier son point de vue sur l'oeuvre,
- 11- répondre à des questions.

L'ELEVE AU COURS DE SON INTERVENTION

- 1- parle à haute et intelligible voix,
- 2- regarde son auditoire,
- 3- évite les attitudes et les expressions parasites,
- 4- évite de lire son document écrit.

Ces critères d'observation sont croisés avec la liste des élèves de la classe, de façon à constituer une grille distribuée à chaque élève.

Une séance se déroule donc de la façon suivante :

- installation au centre de la classe de plusieurs élèves autour d'un même ouvrage,
- installation autour d'eux des autres élèves, détenteurs de la grille d'observation; chacun d'eux choisit un de ses camarades qu'il observera avec attention. Ce choix est annoncé clairement à la classe, de façon que chaque intervenant soit équitablement observé,
- déroulement du débat (le professeur et les élèves observateurs n'interviennent pas, les régulations s'effectuant par et dans le groupe),
- questionnement éventuel des observateurs,
- évaluation des élèves qui ont débattu par les observateurs.

Au cours d'une telle séance, les élèves réactivent les apprentissages sur l'oral et sur l'écoute, déjà mis en oeuvre précédemment en français et dans d'autres disciplines, notamment dans les langues. Ils réinvestissent également tout ce qu'ils connaissent dans le domaine de l'argumentation: donner son point de vue, le justifier et le défendre. Deux élèves étaient seuls à avoir lu chacun un ouvrage différent. Ils ont pu constater alors qu'ils se trouvaient dans une situation d'exposé devant la classe, le seul moment d'échange étant celui des questions. Pour eux, la situation était moins enrichissante que celle du débat, puisqu'il n'y a pas eu de confrontation concernant l'interprétation de l'oeuvre, ni de discussion possible autour du passage choisi. Ces élèves se sont engagés à se trouver des partenaires lecteurs pour la prochaine séquence de lecture cursive. On peut dire également que les élèves se sont donné envie de lire et que les emprunts au C.D.I. se sont multipliés durant cette période.

Après bilan de cette séquence avec les élèves, il est apparu qu'il serait bienvenu que les professeurs puissent participer eux aussi comme acteurs à cette séquence, soit en présentant une oeuvre qui n'a pas été lue par les élèves, soit en participant à l'un des débats.

Michèle TURI
Formatrice CEPEC

Dossier CEPEC n° 62

Enseigner la réaction chimique au collège et au lycée

En commande au CEPEC

Collégiosime !

PARTENARIATS

◆ LE ROLE DES PARENTS

Un sujet sensible :

La place des parents dans tout établissement scolaire est un sujet sensible. Deux écueils sont à éviter :

- Tenir les parents éloignés de toute réflexion pédagogique et éducative, refuser toute parole des parents dans différentes instances, notamment aux conseils de classe.
- Se mettre en situation où l'équipe pédagogique n'a plus la maîtrise des orientations pédagogiques et éducatives par le fait que quelques parents exercent une influence qui place l'administration et les personnels dans un rôle de prestataires de services, aux ordres.

Si l'on écarte ces deux cas de figures et si on est d'accord, au delà d'autres considérations, que « les élèves ont un investissement scolaire plus grand quand leurs parents participent plus activement à leur scolarité », alors il est essentiel en équipe ouverte de réfléchir au partenariat que chaque établissement se doit d'établir avec les parents (notamment au travers de leurs associations).

Un partenariat « parents / établissement » autour de quatre grandes visées

1. **Communiquer avec les parents sur ce que leurs enfants doivent acquérir dans l'année.**
2. **Amener les parents à coopérer avec les enseignants pour le suivi de leur enfant (co-partenaire et non adversaire ou « coupable »).**
3. **Aider certains parents à dédramatiser les écarts de leur propre culture avec la culture scolaire.**
4. **Concerner et associer les parents à certains sujets en vue d'opérer des choix qui engagent l'ensemble de l'établissement.**

Quelques pistes d'action

1. Communiquer avec les parents sur ce que leurs enfants doivent acquérir dans l'année.

Le fait pour des équipes de classes ou de matières de se mettre d'accord sur la teneur et la tonalité de la communication à faire aux partenaires parents est, au-delà d'un signe de cohérence interne, la manifestation d'une considération des parents. En plus du contenu des informations sélectionnées pour être communiquées aux parents, le message à leur destination qu'adresse l'équipe pédagogique est le suivant « les enseignants ont la responsabilité et l'autorité pour réaliser collectivement, à partir des programmes officiels, différents choix pédagogiques. Ils jugent indispensable que vous parents en soyez informés. Chaque parent présent, chacun à sa place et à sa mesure peut se faire une idée sur ce

qui sera proposé aux enfants dans les divers domaines ».

Les modalités peuvent être diverses :

• Réunion de parents

Il est fréquent que dans la réunion de début d'année des enseignants présentent les grands objectifs du programme de l'année en cours. Si l'on sait rester concis, se centrer sur ce qu'un public non spécialiste peut entendre, il y a là le moyen de faire passer quelques messages qui assurent chez les parents une visibilité globale sur les visées de l'année en cours.

• Points infos

Au cours de journées portes ouvertes, de réunion de parents, ... organiser différents points infos, tenus par des élèves. A chaque point, différents panneaux, des cahiers et travaux d'élèves présentent les objectifs et les activités des diverses disciplines. L'intérêt de cette organisation est la possibilité pour les parents de parcourir les différents points infos en fonction de leurs questions et d'engager des échanges avec les jeunes et les adultes qui sont à leur disposition.

• Référent de la classe

Soit sur la base de documents existants (carnet d'accueil en sixième) ou de textes officiels, une équipe, après un travail par discipline et transdisciplinaire à un niveau de classe, peut réaliser un document de synthèse sur les visées de l'année dont les destinataires sont les parents (**livret de compétences**). Cet outil a une fonction de communication mais peut avoir dans certaines situations une dimension contractuelle.

2. Amener les parents à coopérer avec les enseignants pour le suivi de leur enfant (co-partenaire et non adversaire ou « coupable »).

Le suivi, l'accompagnement des enfants dans leur année scolaire, la prise en compte de leurs besoins, la valorisation de leurs potentialités, la

reconnaissance de leurs progrès, la régulation de leurs comportements est au cœur des préoccupations des équipes pédagogiques. Sur ces sujets, à l'interne, les équipes ont à faire des choix d'actions mais ont aussi à assurer une communication et une liaison avec les familles. Communication sur la diversité des dispositifs mis en place et sur les projets qui les sous-tendent, liaison quant aux décisions particulières qui sont prises.

Les modalités peuvent être diverses :

• **Accueil d'inscription**

Au moment de l'accueil de chaque famille, il est essentiel, hors toute langue de bois, de présenter les possibilités et les dispositifs de suivi et de prise en compte de chaque enfant. Il s'agit aussi de fixer le cadre d'une coopération en vue de faire face de façon cohérente à certaines situations de difficultés de l'enfant.

• **Information de début d'année**

Dans chaque réunion de début d'année il s'agit encore de communiquer sur les choix et les possibilités de suivi des enfants mais également d'engager des échanges sur les nécessaires collaborations entre école et famille.

• **Carnet de suivi et de liaison**

Le carnet de suivi et de liaison a pour fonction de favoriser :

- des prises de conscience par le jeune sur ses réussites, ses besoins, ses progrès mais aussi sur ses choix d'engagement.
- la coordination des actions pédagogiques conduites par les différents enseignants.
- la communication de ces divers éléments à la famille mais aussi une liaison famille – école.

Cette dernière fonction est à intégrer dans la conception de l'outil. Au delà de communications habituelles qu'assure tout carnet de correspondance il est essentiel que l'outil permette à chaque partenaire de formuler des points de vue et de servir de base à des échanges plus directs sous la responsabilité du professeur principal.

• **Rencontre parents - professeurs**

La souplesse des possibilités de rencontre parents – enseignants mais aussi un choix de procédure pour leur réalisation contribuent à créer un climat positif, désaffectivé et constructif. Que ce soit sur demande d'un ou plusieurs enseignants, de parents, toute sollicitation de rencontre devrait être accompagnée des raisons et des objectifs et être précédée d'une communication qui permet à chacun une préparation en vue d'une plus grande efficacité.

• **Liaison professeur principal ou professeur tuteur et parents.**

Il est important que la charge de professeur principal ou celle de tuteur dans certains cas particuliers comporte la mission de maintenir un lien privilégié avec certaines familles si l'intérêt de l'enfant le nécessite. En particulier, il est de sa responsabilité de ne pas tarder à contacter la famille dans le cas où l'enfant éprouverait des difficultés particulières. Une rencontre parents/professeurs, parents/ professeur principal, parents/ adulte tuteur n'a pas seulement pour but « l'information » mutuelle mais est aussi destinée à des prises de décision en étroite concertation dans un climat de confiance mutuelle et dans l'intérêt de l'enfant.

• **Conseil de classe**

La place réservée aux parents en conseil de classe est significative des réserves qu'émettent certains enseignants quant à la valeur de la parole des parents. Elle dénote un fort dysfonctionnement de ces mêmes conseils de classe. Certes, la place et le statut de la parole des enseignants est à préciser. Mais avant tout serait à définir la fonction d'un conseil de classe auquel assistent représentants de jeunes et de parents. Faut-il l'avoir fait, « les invités » se trouvent enfermés dans une attitude d'enregistrement, qui chacun est d'accord pour l'admettre, n'a que peu d'intérêt. Il s'agit de penser le rôle des parents en termes de service !

3. **Aider certains parents à dédramatiser les écarts de leur propre culture avec la culture scolaire.**

Un établissement scolaire ouvert et au service du public qui lui fait confiance se doit d'être particulièrement vigilant au type de communication qui s'engage avec certaines familles. Accueil d'inscription, demande de rencontre suite à un problème avec un enfant, demande de renseignements administratifs ... peuvent être autant d'occasions pour que des familles renforcent leur « sentiment d'étrangeté » par rapport à la culture de l'école.

Quelques modalités sont possibles et quelques vigilances sont nécessaires.

• **« Réflexions » éducatives**

Assurer dans l'établissement, avec dans certains cas des invitations personnalisées, des temps de réflexion brefs mais très ciblés sur des questions d'éducation et de pédagogie. Sans tomber dans des formes verbeuses et abstraites, il peut être très marquant pour des parents de participer à une réflexion sur l'évaluation pédagogique pratiquée dans le collège, sur le type de suivi réalisé, ... Ici, il s'agit moins de proposer un discours que d'associer les parents à des prises de paroles dans des petits carrefours avec une remontée suivie de quelques messages forts de synthèse proposés par un intervenant ou un responsable de l'établissement. L'expérience de telles modalités montre que des parents se sentent davantage proches de l'établissement.

• **Accueil particulier pour certaines familles mal à l'aise par rapport à l'école**

Il est essentiel que les établissements scolaires marquent une vigilance particulière à reconnaître et à valoriser chaque famille dans son identité culturelle et sociale. La personnalisation des contacts aussi bien de la part du chef d'établissement que de ses collaborateurs des services administratifs et pédagogiques peut

contribuer à ce que certaines familles se sentent mieux intégrées dans l'école de leur enfant.

• **Groupe d'écoute**

Dans certains établissements, un tel groupe qui regroupe des enseignants, des éducateurs, des représentants de parents, des spécialistes de problèmes que rencontrent les jeunes et les familles est mis en place. Il signifie aux différentes personnes de l'établissement (jeunes, enseignants, parents, ...) la volonté de rester ouverts aux malaises que chacun peut éprouver. Par là, se manifeste la volonté pour l'établissement d'être un lieu d'accueil et d'éducation et pas seulement un lieu d'enseignement.

• **Ecole des parents**

De façon économique et dans un souci de communication un appui peut être apporté à certains parents qui souhaiteraient « apprendre » comment mieux suivre et aider, sans débordement ni surcharge, leur enfant dans son travail personnel.

4. **Concerner et associer les parents à certains sujets en vue d'opérer des choix qui engagent l'ensemble de l'établissement.**

Si les choix opérés par les adultes qui composent un établissement scolaire ne sont pas visibles par les utilisateurs, si les motivations qui les fondent ne sont pas discutés, les acteurs de cet établissement scolaire courent le risque d'être perçus comme prestataires de service. Dans ce cas, on ne discute pas, on « réclame ».

Pour éviter cela, il convient de chercher à associer les parents à diverses phases de conception et de décision.

• **Associer les parents à une réflexion sur le projet d'établissement**

S'il peut être très dangereux que le projet de l'établissement soit le projet dicté par les parents, il n'en demeure pas moins qu'on voit mal comment, les seuls adultes

enseignants pourraient être les auteurs des priorités pédagogiques et éducatives de l'établissement. A ce niveau, il convient d'engager une coopération la plus ouverte possible même si la mise en œuvre pédagogique reste sous la responsabilité de l'équipe des enseignants et du chef d'établissement.

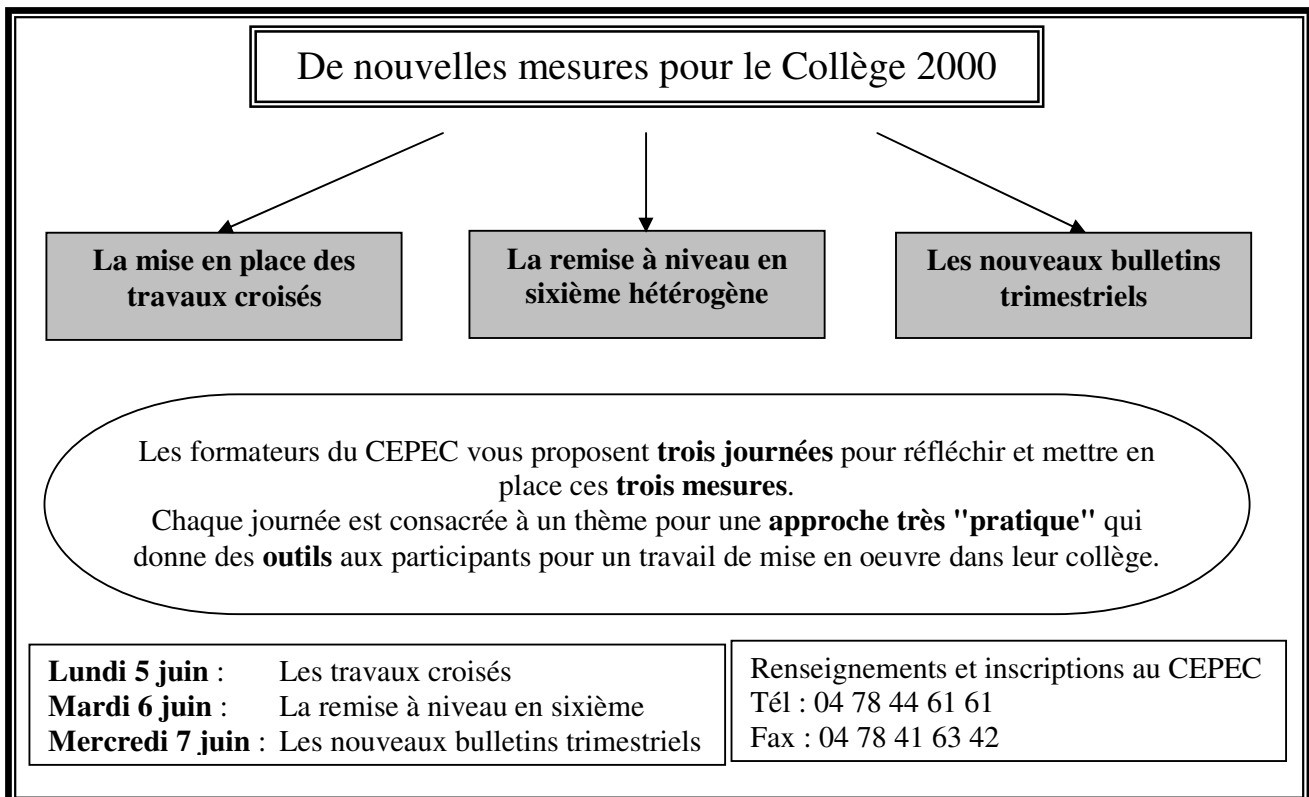
• **Associer les parents à diverses instances consultatives**

Les textes légaux fixent la place des parents à divers « conseils ». Au-delà de la seule légalité, c'est un signe de maturité et de responsabilité que d'associer les parents à divers conseils et commissions qui ont à penser le fonctionnement quotidien de l'établissement.

• **Associer les parents à des actions autour du projet personnel de l'élève**

Parents intervenant dans la classe sur l'utilité sociale de certains apprentissages ou les possibilités d'un domaine d'activité, parent témoin d'un itinéraire original, d'un engagement particulier.

Alfred BARTOLUCCI



Colléjissime !

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

◆ MANIFESTE POUR UNE ECOLE CREATRICE D'HUMANITE

*Le manifeste, lancé en février, à l'appel de Marie-Danielle Pierrelée et d'une centaine de personnalités, a recueilli 4000 signatures mi-avril : des universitaires et des politiques, des enseignants et des parents, représentants de fédérations ou parents d'élèves malmenés à l'école, des citoyens concernés par l'avenir des enfants, du pays et du monde ...
Ce manifeste est disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.multimania.com/mdpierree/>*

Tous nous pensons que la situation doit changer, et vite !

Nous savons que la situation est difficile, qu'il ne suffit pas d'édicter de bons textes pour que se transforment automatiquement les pratiques sur le terrain, et que certains rêvent encore d'une époque où la sélection était plus précoce qu'elle ne l'est aujourd'hui.

Nous voulons, comme citoyens, contribuer à la transformation d'une réalité qui exclut ou qui marginalise des jeunes, qui gaspille des intelligences.

Nous voulons en débattre avec tous ceux que cela concerne et nous sommes pour beaucoup prêts à nous engager professionnellement dans cette transformation.

Halte au massacre des intelligences

La situation de violence et de tension manifeste actuellement dans nombre de collèges mais aussi d'écoles et de lycées est révélatrice d'une crise profonde du système scolaire. Trop nombreux sont ceux - jeunes et adultes - qui souffrent, même si certains enfants continuent de réussir très bien.

- Comme citoyen, je ne peux pas accepter que des élèves sortent de dix années d'école obligatoire sans maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul et les apprentissages essentiels,
- Comme citoyen, je ne peux pas accepter que trop d'adolescents quittent le collège persuadés qu'ils sont bons à rien, avec, pour perspective, l'assistance à vie ou la délinquance pendant que beaucoup d'autres laissent à l'abandon leur potentiel intellectuel, se vidant peu à peu de leur énergie et de leur confiance en eux-mêmes,
- Comme citoyen, je ne peux pas accepter que des enfants se sentent en danger dans les établissements scolaires.

La démocratie est menacée dès lors que les adultes laissent croire aux enfants qu'on ne peut que baisser les bras en imputant aux élèves la responsabilité de la situation.

Le système éducatif actuel compte trop souvent sur les familles, qu'elles puissent le faire ou non, pour aider les élèves à tirer profit de leur scolarité. Bien des enseignants, des chefs d'établissement, des militants ont essayé de le faire évoluer, mais les pesanteurs sont terribles et le mouvement très lent. Nous en sommes arrivés à un tel état de tension qu'il est urgent de se libérer des pesanteurs administratives pour :

- 1) redonner du souffle aux acteurs de terrain,
- 2) obliger les politiques à reprendre les rênes pour garantir une évolution démocratique du système scolaire.

En conséquence, je demande :

- l'ouverture d'un débat national large et vivant suivi d'une proposition de loi discutée et votée au Parlement, pour refonder les finalités de l'instruction obligatoire,
- la transformation rapide d'un nombre significatif d'établissements publics ordinaires de taille modeste en établissements pionniers. Dans ces établissements, des équipes d'enseignants volontaires choisiront leur stratégie pour conduire tous les enfants des familles candidates aux objectifs communs définis nationalement,
- en s'obligeant à créer les dispositifs nécessaires pour faire progresser au maximum chaque élève dans ses apprentissages,
- et en apprenant quotidiennement à tous les enfants à vivre ensemble solidaires dans la prise en compte des différences,
- la création d'un organisme public d'évaluation, indépendant du ministère de l'Education nationale, chargé d'observer, d'analyser et de diffuser largement les résultats obtenus par les établissements scolaires, qu'ils soient pionniers ou non.

En marge de ce manifeste nous reproduisons un texte de Bernad Defrance qui est paru dans plusieurs média suite aux événements de mars 2000 et qui est disponible sur le site du manifeste "Pour une école créatrice d'humanité".
<http://www.multimania.com/mdpierrelee/>

Le rejet d'Allègre

L'affaire était donc entendue : les enseignants ne voulaient plus parler avec leur ministre et le ministre ne pouvait plus parler avec les enseignants. Jamais on n'aura poussé aussi loin le souci de la « communication » et jamais les malentendus n'auront pris une telle ampleur. Il est très frappant de constater que la quasi-totalité des réformes refusées aujourd'hui par une majorité, semble-t-il, d'enseignants ont été, lors de leurs formulations, agréées par les organisations représentatives et votées dans les instances habilitées. Les questions de fond se trouvaient donc noyées dans un rejet quasi viscéral de la personne même du ministre et de son style.

Risquons une hypothèse : est-ce que ce rejet ne viendrait pas de ce que Claude Allègre a incarné jusqu'à la caricature, inévitablement grossie par les médias, tous les aspects caractéristiques de l'enseignant moyen ? Et que, ce faisant, il renvoyait aux professeurs, une image intolérable – parce qu'évidente – d'eux-mêmes ? Le mépris, l'incapacité à écouter et à se remettre en cause, l'enfermement dans les certitudes, les jugements péremptaires et définitifs, les remarques ironiques infligées en public, les crises d'autoritarismes alternant avec les abandons d'exigences, l'isolement et le refus de travailler en équipe, l'incohérence des morceaux de programmes empilés (ici l'absence de projet politique global clair), la magistralité enfin des savoirs assésés comme vérités closes et définitives ? Cela ne rappelle rien aux anciens élèves que nous sommes tous ? Heureusement, comme élèves, nous avons tous rencontrés des professeurs qui démentaient cette caricature, mais combien sur l'ensemble de nos maîtres ? Et comment nous sortons-nous du face-à-face duel dans la classe où nous « serrons la vis avant de relâcher un peu » ?

Allègre est donc tombé sur un chahut : personne ne supporte facilement de s'entendre « faire la leçon » et les professeurs qui font « la leçon » tous les jours ne supportent pas qu'on la leur fasse. Et d'ailleurs, ils ont raison ! Impossible de prôner la modernisation de notre système éducatif, la démocratisation, les innovations pédagogiques, par des méthodes et comportements qui contredisent ces nobles intentions. L'aventure de notre ministre ressemble un peu à celle de certains formateurs de maîtres (en Écoles Normales jadis, en IUFM aujourd'hui) qui font des cours magistraux sur les méthodes actives ! Mais si les professeurs ont rejeté le donneur de leçons en chef, comment pourraient-ils s'offusquer des comportements, très divers, que prend le refus des « leçons » chez un bon nombre de leurs élèves ?

Peut-on risquer une proposition pour son successeur ? Qu'il fasse procéder avant toute velléité de réforme à un vaste état des lieux, en y mobilisant l'ensemble des acteurs, élèves, parents, professeurs. Qu'il se fixe comme objectif d'obtenir ensuite – en prenant son temps ! – un consensus sur la nécessaire réarticulation des trois fonctions de l'école : instruction (ouvrir à tous les élèves l'immensité des champs de la culture humaine aussi loin que possible), formation (offrir la possibilité de comprendre progressivement les exigences de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire l'entrée dans les systèmes de production des richesses et de solidarités), éducation (permettre l'institution du citoyen en chaque petit d'homme, c'est-à-dire comprendre que les exigences du vivre ensemble sont les outils de la liberté). Il n'y a aujourd'hui, ni instruction (à ne pas confondre avec la production de tâcherons de la dissertation, c'est-à-dire de récitants de « profils-bac »), ni formation (à ne pas confondre avec l'apprentissage de la prostitution ou la production de « gagners »), ni éducation (à ne pas confondre avec la production de citoyens dociles, polis, « civils » et résignés à l'impuissance politique).

Chiche ? On parle ? Je demande le temps pour que je puisse parler de ces questions avec mes élèves, leurs parents et mes collègues : que nous puissions dire ce que nous faisons et l'évaluer, dire ce que nous souhaiterions en mesurant les obstacles et les enjeux. Les enfants dont nous avons la responsabilité aujourd'hui, parents et professeurs, auront à s'affronter, en tant que citoyens de la planète, à des questions qui ne se sont encore jamais posées dans toute l'histoire de l'humanité : cette planète sera-t-elle encore vivable quand ils atteindront à peine l'âge de la retraite ? Comment l'école prépare-t-elle à ouvrir les yeux sur la course collectivement suicidaire qui voit 20% à peine de la population de la planète s'accaparer plus de 80% de ses ressources en la détruisant ? Ce qui est en jeu ? L'eau, l'air, la terre, la vie, humaine si possible.

J'attends de notre ministre qu'il place son travail dans cette perspective, en rompant avec les divers bricolages qui ont tenu lieu jusqu'à présent de « réformes ». On ne répare pas une voiture pendant qu'elle roule à 130 sur l'autoroute : je demande, pour tous les acteurs du système éducatif, une année sabbatique, sans examen, sans programme, sans « cours »... et sans réforme ! Et qu'on se mette tous au travail : quelle école voulons-nous ?

**Bernad Defrance,
professeur de philosophie**

Collégissime !

HUMOUR !

lycée Maurice Utrillo, Stains (Seine-Saint-Denis).

mars 2000



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 150 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@calva.net • Site Internet : <http://cepec.org>