

Sommaire

Editorial
Débat national sur
l'avenir de l'école
collège unique et
pensée complexe

A. Bartolucci

Qu'est ce que la
profession
d'enseignant
aujourd'hui ?

5

N.Lacoste

Accompagnement : des
dispositifs intégrés

9

A. Bartolucci

Une classe de
6ème à Projet
Artistique et
Culturel - Théâtre

14

A. Surgey

La question de
l'alternance au
collège

19

A. Bartolucci

Organisation du temps :
les séances de 50
minutes

26

A. Bartolucci

Troisième
spécifique :
Expérimentation
d'une classe de
troisième à projet
professionnel

31

Collégissime

■ LES RUBRIQUES

Animation pédagogique de l'établissement

Vie du collège et des collégiens

Multi, pluri, inter, trans... disciplinarité

Expérimentations et innovations

Du côté des chefs d'établissement

Du côté des enseignants

Didactiques

Partenariats

Lectures et colloques

Instructions officielles

Actualités du CEPEC

Collégissime !

**Revue
du Département Collège
du CEPEC**

Directeur de la publication :

Charles Delorme

Comité de rédaction :

Alfred Bartolucci

Charles Bossi

Irène Jacquaz

Jean Claude Meyer

Maquette et mise en page :

Laurent Champredonde

Couverture : sur une idée de

François Catrin

ISSN en cours

CEPEC de LYON
14 Voie Romaine
69290 CRAPONNE

Tél : 04 78 44 61 61

Fax : 04 78 44 63 42

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

Editorial

◆ DEBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ECOLE COLLEGE UNIQUE ET PENSEE COMPLEXE

Alfred Bartolucci

Le ministre de l'Education nationale, Luc Ferry, a donné lundi 1er septembre 2003 le calendrier du débat national sur l'avenir de l'école. Celui-ci se tiendra en novembre et décembre.

En septembre, une commission nationale chargée de piloter le débat a été mise en place par le gouvernement. Fin octobre, le Haut conseil de l'évaluation de l'Education nationale a présenté un "diagnostic réaliste sur l'état de l'école". La commission nationale devra ensuite élaborer en février-mars 2004 un compte rendu des débats. Enfin, le parlement devrait être saisi d'un projet de loi d'orientation sur l'éducation à l'automne 2004.

Ce nouveau texte devrait réformer la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui avait placé l'élève "au centre du système éducatif" et proposait que tout jeune puisse atteindre "un niveau de formation reconnu".

Les constats sur l'évolution du collège sont en partie bien identifiés : la commission DUBET avait fait sous le ministère ALLEGRE, un travail remarquable. Les réponses, en ce temps-là, avaient été plus pédagogiques que politiques.

Aujourd'hui, les hésitations ministérielles sur la mise en place de pratiques interdisciplinaires (IDD) ainsi que les orientations récentes relatives aux dispositifs d'alternance essentiellement tournées vers l'enseignement professionnel, proposées seulement à certains élèves en rejet scolaire, pourraient montrer un changement de cap pour le collège.

Cherche-t-on à remettre en cause le collège comme école moyenne de tous les jeunes français, dispensant à tous une culture commune sur un horizon européen ? Prend-on en compte

pragmatiquement des dysfonctionnements forts du collège tel qu'il est ?

Dans tous les cas il serait utile de placer le futur débat sur les limites certes mais surtout sur les enjeux d'un collège pour tous, au-delà des slogans faciles et des visions simplificatrices. Disons le tout net il peut être tentant de remettre en cause le collège comme « enseignement fondamental ».

Les arguments avancés par certains ne manquent pas :

- Hétérogénéité grandissante « puisqu'on y accueille à présent la totalité d'une classe d'âge » et malaise lourd des enseignants face à un métier de fait différent. L'hétérogénéité est vécue comme un obstacle, sa « réduction hypothétique » absorbe une grande part de l'énergie des initiatives pédagogiques.
- Absence de clarté des objectifs poursuivis, flou complet sur ce que l'on nomme culture commune et sur ce que sont les connaissances ou les compétences de base (au-delà des grandes généralités : lire, écrire, compter).
- Difficulté à concevoir un collège pour tous quand les matrices de fonctionnement sont calquées sur « le lycée d'enseignement général » et que le modèle de collège intériorisé par bien des enseignants reste « le collège propédeutique du lycée ».
- Difficulté à diversifier les cursus pour répondre à la diversité des intelligences et des maturités alors que les disciplines se présentent comme indispensables et à maîtriser simultanément.

- Difficulté à interroger les disciplines pour identifier les savoirs interdisciplinaires essentiels à la formation première du collégien, ce qui offrirait une alternative à l'impossible encyclopédisme et à l'inacceptable culture spécifique.
- Multiplication chaotique des dispositifs d'aides jamais réellement évalués dans leurs effets : souvent conçus en périphérie, juxtaposés, sans lien et sans sens. Même quand ils n'ont pas pour but une filiérification déguisée, ils sont plus orientés vers l'action compatissante que vers le développement de compétences essentielles.
- Réformes vécues comme à répétition, semblant ignorer la durée et la constance, brillant par la qualité « pédagogique » des textes mais choisissant d'ignorer les verrous à leur mise en œuvre ; cela discrédite le changement et renforce le sentiment d'impasse.
- Diversité des collèges. La diversification des parcours préconisée par les textes a favorisé sous ce couvert la mise en place de voies d'excellences (classes bilingues entre autres) où se retrouvent majoritairement les enfants des parents dont l'origine sociale autorise à poser des exigences « propres » à l'école.

Ainsi à côté de l'idée communément admise de l'échec massif du collège existe aussi le constat que le collège est terriblement inégalitaire.

Un débat sur le collège est nécessaire. Mais le positionnement du questionnement à engager est délicat ; il relève d'un choix hautement politique. Il faudra ne pas succomber à une approche causale où il suffirait de « trouver » quelques causes (hétérogénéité, discipline...) pour proposer des réponses-remèdes qui régleraient tout. Il est essentiel de lire le collège comme une institution de la complexité, donc multiplicité des problèmes qui s'enchevêtrent et absence de solution unique !

Interpeller les dysfonctionnements du collège tel qu'il est sans questionner le choix des domaines de formation, la définition des programmes de ces domaines, l'organisation du temps (sortir du cloisonnement et de l'atomisation), la définition du service des enseignants, les modalités de regroupement... c'est opter pour des changements qui, quoi qu'on en dise parce qu'ils ne touchent pas à « la forme scolaire », mettront fin à l'idéal d'un « collège démocratique ».

Ainsi le collège deviendrait un lieu « officiel » de distillation sociale fractionnée. Un système qui très vite serait assimilé à un service de consommation piloté par « l'offre et la demande », cherchant à répondre au mieux à la loi du marché. Aucun doute, un tel collège est plus facile à concevoir ; aucun doute certains des dysfonctionnements actuels seraient « manifestement » résolus. Mais est-ce bien le collège que l'on « souhaite » ?

Collégissime !

FORMATION DES ENSEIGNANTS

◆ QU'EST CE QUE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT AUJOURD'HUI ? A QUOI FAUT-IL FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS ? ACCOMPAGNER, OUI MAIS COMMENT ?

Nicolas Lacoste

L'argument vise à identifier des axes de réflexion et de travail qui pourraient (mériteraient) d'être pris en charge par les équipes qui vont accueillir et accompagner les étudiants.

◆ I - QU'EST-CE QUE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT AUJOURD'HUI ?

Remise en cause des IUFM – le métier d'enseignant : il suffit d'être à l'école. Le meilleur moyen de former les enseignants serait de les confier à un établissement. Il suffit de bien maîtriser les contenus et les connaissances.

- ➡ Est-ce une profession ?
- ➡ De nombreux chercheurs et auteurs hésitent entre métier et profession.

Quelques repères pour caractériser une profession :

Propos de M. BOURDONCLE Sociologue

Trois caractéristiques :

- Communauté de travail qui partage des savoirs de haut niveau
- Existence d'un code de déontologie explicite en lien avec l'existence d'un conseil de l'ordre
- La responsabilité collective des actes individuels

Propos de Philippe PERRENOUD

(dans un article de la revue EPS consacré à la professionnalisation du métier d'enseignant)

La différence entre métier et profession n'est pas très sensible en France.

Pour les Anglo-saxons une profession n'est pas un métier comme les autres, c'est un métier caractérisé par :

- Une formation longue,
- Une forte responsabilité individuelle,
- La mobilisation de savoirs de hauts niveaux en situation d'incertitude et d'urgence face à la complexité.

Une profession c'est aussi :

- Un groupe social fortement organisé qui se donne une déontologie, une discipline, et contrôle assez largement la formation initiale et continue.

- Un métier fortement valorisé supposé rendre un service à la société, ce qui justifie non seulement des revenus élevés mais une autonomie, un prestige et un pouvoir qu'on ne concède pas à la majorité des métiers.

Médecin, avocat, chercheur, architecte... Leur pratique est nécessairement guidée par des savoirs, des compétences, des objectifs généraux et une éthique.

Aujourd'hui, la plupart des sociologues situent le métier d'enseignant comme une semi-profession.

Profession par la complexité des situations, la longueur des études, la place des savoirs. Mais aussi proche d'un métier d'exécution par la dépendance des enseignants à l'égard des programmes, des procédures d'évaluation, des horaires, des moyens d'enseignement décidés en dehors d'eux et qui leur sont imposés de façon plus ou moins contraignante.

◆ II - QU'EST-CE QUI CARACTERISE LA FONCTION ENSEIGNANTE AUJOURD'HUI ?

Que l'on considère la fonction enseignante comme un métier ou comme une profession, il semble qu'on peut la définir aujourd'hui par une caractéristique particulièrement importante, saillante...c'est le pari de la réussite pour tous, l'engagement pris par la nation d'accompagner tous les élèves.

Cette caractéristique me paraît particulièrement importante, parce que, si on l'accepte, on se doit de renoncer au mirage de la transmission.... Il ne suffit pas d'être cultivé, d'être un expert des disciplines (même si c'est utile) pour que les élèves apprennent. « Un formateur n'a pas le droit, ni les moyens de transformer directement les représentations, les attitudes, les savoirs, les schémas de pensée de ses étudiants (élèves) sauf à recourir à des formes inacceptables d'influence : torture, hypnose, lavage de cerveau ou autres manipulations des esprits.

Le professionnel qui ne peut, ni ne veut recourir à de telles techniques n'a qu'une seule voie : mobiliser l'autre pour qu'il veuille son propre changement, son propre apprentissage, le convaincre d'adhérer à son propre projet d'auto-formation et de consentir de s'engager dans un effort de longue haleine, effort d'autant plus difficile que l'apprenant est au départ éloigné de la culture à assimiler.»

S'il veut permettre à tous ses élèves de progresser, un enseignant doit se donner les moyens de les rendre "acteurs de leurs apprentissages"

Cette affirmation, cette caractéristique impose quelques conséquences :

Pour permettre à un élève d'apprendre, il faut :

- Etablir une vraie relation de confiance avec lui – zéro mépris
- S'attacher à ce que les objets d'apprentissage trouvent du sens par rapport à sa culture, son vécu, son estime de soi
- Lui permettre de progresser à son rythme de façon cohérente
- Assumer le fait que, quoiqu'on fasse dans une classe, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, un enseignant influence la formation du goût, des valeurs, des attitudes, du rapport au savoir de ses élèves
 - D'abord par le biais de ce qu'on nomme le curriculum cadré, non pas les objets d'apprentissage et d'évaluation énoncés, mais la façon dont sont gérés au quotidien les situations scolaires, les différences, les difficultés, les aléas...
 - Ensuite, selon que les valeurs et les attitudes privilégiées sont explicites, débattues, négociées...

[« Enseigner les équations du second degré ou l'histoire du Second Empire est une chose, c'est autre chose de contribuer à construire des personnes dociles ou, au contraire, capables de penser par elles-mêmes.]

◆ III – DES CONSEQUENCES POUR PENSER L'ACCOMPAGNEMENT ET LA FORMATION

Sans prétendre à l'exhaustivité, cinq pistes paraissent importantes à prendre en compte :

1. **Questionner et actualiser les fondements des projets d'école.** Expliciter et négocier les finalités et les valeurs qui sous-tendent le projet d'école. Donner du sens aux actions.

- ☉ Parler éthique, valeur
- ☉ entre adultes
 - Mettre les actions quotidiennes en perspective, leur donner du souffle.
- ☉ Rechercher, en équipe, des moyens de rendre ces valeurs perceptibles aux yeux des élèves et de leurs familles.
 - Comment mettre les valeurs en acte ? Dépasser les discours d'intention,

2. Travailler par projet

Le projet exprime une aspiration, un idéal vers lequel on tend.

Le projet est une dynamique, un état d'esprit, une énergie pour assumer que le vécu n'a pas la perfection à laquelle on aspire.

Comment initier les futurs enseignants à une véritable culture du projet ?

3. **Permettre aux futurs enseignants d'acquérir des conceptions et des pratiques pédagogiques en cohérence avec les conceptions de l'apprentissage et les visées éducatives.**

Je souligne cette dimension qui peut paraître évidente parce que toutes les études qui ont été consacrées à l'analyse de l'efficacité des formations d'enseignants ont mis en évidence que les jeunes enseignants mettent en œuvre les modèles pédagogiques utilisés par leurs formateurs et non pas les discours tenus.

| cours magistral sur les pédagogies actives,
| dossier sur l'évaluation formative noté et comptant dans la validation

Comment garantir l'isomorphie entre la forme et le fond, entre les discours et les pratiques ? Comment rendre perceptibles dans nos pratiques pédagogiques – et dans les dispositifs d'accompagnement des futurs enseignants – les points que l'on énonce comme étant des conditions nécessaires à prendre en compte pour faciliter l'apprentissage des élèves :

- Centration sur les compétences
- Valorisation de la situation-problème
- Prise en compte des démarches de pensée
- Pratiques d'évaluation formative, place et statut de l'erreur
- Valorisation de la dimension sociale, de la coopération
- Respect de la personne et confiance dans ses potentialités
- ...

4. **Comment préparer les futurs enseignants à gérer la complexité des situations de classe ? Comment former des praticiens réflexifs ?**

Prendre de la distance par rapport à la pratique - Articulation théorie – pratique. Utiliser des savoirs (théoriques) en situation pratique, et relire ses pratiques à la lumière des savoirs, et ceci dans quatre dimensions (au moins...)

- dimension didactique,

- dimension pédagogique,
- dimension psycho-affective (relationnel)
- vie scolaire (vécu à l'école hors du temps strict d'apprentissage)

5. Travailler en équipe

Tous les textes qui parlent de la formation abordent à un moment l'éternel individualisme des enseignants. Chaque maître gérant son programme avec ses élèves dans sa classe...

Mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'une équipe qui choisirait d'accueillir un étudiant "externé" (parce ce que j'espère qu'il s'agira d'une décision d'équipe) et qui voudrait prendre en compte :

- Une réflexion éthique
- La valorisation de la dynamique de projet
- L'isomorphie entre les discours et les pratiques
- L'articulation théorie – pratique

ne pourrait le faire qu'en équipe ... ce qui serait une bonne formation pour le stagiaire.

Collégissime !

PROJET D'ETABLISSEMENT

◆ ACCOMPAGNEMENT : DES DISPOSITIFS INTEGRES

Alfred BARTOLUCCI

Dans un précédent numéro de Collégissime nous avons présenté divers dispositifs d'accompagnement. Nous présentons ici, de façon générique, trois projets d'action qui visent chacun à mieux prendre en compte les élèves dans leur diversité. Bien entendu chaque projet n'est pas un tout en soi ayant pour objet de «solutionner» à lui seul la question de l'hétérogénéité des profils en collège. Chacun contribue à «agir sur» pour peu que l'action soit inscrite dans un projet d'ensemble - le projet d'établissement - et que loin d'être fermée sur elle-même ou isolée, elle soit articulée avec le fonctionnement «ordinaire».

Ainsi, la mise en place d'un dispositif d'adultes référents, l'action concertée sur une classe d'adapter le rythme de travail aux élèves ou de favoriser le monitorat d'élèves, peuvent contribuer à un meilleur accompagnement des élèves. Bien entendu, ces propositions ne sont pas normalisées. Diverses adaptations sont possibles - voire souhaitables -, les meilleures solutions étant celles sur lesquelles les acteurs se sentent pouvoir fonctionner avec pragmatisme et lucidité.

◆ I. ACCOMPAGNEMENT : ADULTES REFERENTS

Quel type d'élève ?

Comment identifier l'élève à qui proposer un adulte référent ?

- élève qui manifeste un comportement de retrait par rapport au travail scolaire, par rapport aux relations aux autres...
- élève triste, isolé, agressif...
- élève chez qui on constate un changement net d'attitude
- élève marginalisé par ses camarades, souffre-douleur des autres
- élève qui décroche sérieusement dans certaines disciplines d'enseignement
- élève qui souffre de difficultés scolaires, qui s'adapte mal au système scolaire ou au parcours de formation

Objectif.

Le jeune, tout individu, a besoin du regard de l'autre pour se construire et exister. Certains élèves se cherchent, cherchent des repères forts. Dans bien des cas, leur opposition est un signe de cette recherche. Le dispositif « adultes référents » tend à répondre à ce besoin sur les plans pédagogique et éducatif.

Appuis possibles :

- le psychologue
- les informations de rentrée et le dossier scolaire (discrétion nécessaire pour certaines informations)
- le cadre familial
- l'assistant social ou l'éducateur
- le personnel de la vie scolaire et de l'infirmerie
- le professeur principal
- l'ensemble des professeurs

Comment mettre en place ce dispositif ?

- Quelques adultes du collège acceptent d'assurer ce rôle. Le dispositif est institué et connu de tous.
- En conseil de classe on dispose alors d'un « moyen » pour dépasser certains constats. Ainsi, on peut décider de proposer à certains élèves d'être accompagnés par un adulte référent.
- Des élèves peuvent aussi en faire la demande au professeur principal directement.
- Dans tous les cas l'élève doit être volontaire ou d'accord pour cet accompagnement.
- Par un premier échange élève / adulte référent un moment dans la semaine est défini (10 à 15 minutes sur une durée de quelques semaines peuvent suffire), un espace de rencontre est choisi (éviter la salle de classe).
- Les temps de rencontre doivent permettre au jeune de se sentir écouté, en confiance, dans la confidentialité. L'objectif premier est que le jeune verbalise pour lui son mal être, qu'il « sorte de la confusion relative » dans laquelle il peut se trouver, qu'il opère des distanciations, des prises de conscience, qu'il reprenne confiance. L'attitude de l'adulte est celle de l'écoute compréhensive sans se sentir obligé d'apporter des solutions (surtout immédiates). En fonction de la situation scolaire particulière du jeune le dialogue peut progressivement chercher à l'aider à se fixer des buts dans son travail scolaire et son comportement. Dans certains cas (problèmes qui échappent à la compétence pédagogique et éducative de l'école) l'adulte référent peut proposer au jeune et à sa famille l'appui de personnels spécialistes. La connaissance, par les adultes référents, des réseaux d'aide existants, des possibilités de mise en relation avec ces professionnels est indispensable ; la constitution d'une documentation sur les appuis que ces professionnels peuvent apporter est souhaitable pour toute l'équipe éducative.

Evaluation du dispositif.

- Pour une meilleure régulation du fonctionnement il est utile de prévoir, entre adultes référents, quelques rencontres dans l'année (2 à 3) pour échanger sur leurs pratiques et leurs expériences dans ce rôle. Ces rencontres peuvent être animées par un « accompagnateur » qui dans ce cas assure un appui au groupe. Une formation à l'écoute peut s'avérer nécessaire.
- Chaque adulte référent, sans lourdeur certes, devrait garder une trace des accompagnements qu'il a assurés et les bilans en conseils de classe devraient permettre de prendre la mesure de l'évolution du jeune (autrement que « ça va mieux » ou « c'est toujours pareil »). Ici la question n'est pas de savoir si « on a résolu le problème » mais bien d'apprécier qualitativement son évolution et les suites à donner.
- Pour l'établissement il s'agit aussi de prendre la mesure de :
 - ce en quoi l'action répond bien à ce pour quoi elle a été mise en place (en quoi les moyens mis en œuvre répondent aux objectifs assignés).
 - ce en quoi la fonction d'adulte référent intervient dans l'évolution du fonctionnement des conseils de classe, de la nature des coopérations liées au suivi des élèves en équipe pédagogique, des pratiques pédagogiques.

◆ II. ADAPTER LE RYTHME DE TRAVAIL AUX ELEVES

Quels besoins ?

L'hétérogénéité des élèves d'une classe amène les enseignants à ressentir des difficultés pour adapter le rythme du travail proposé. Pour certains élèves le décrochage est fréquent du fait du rythme qui, malgré les tentatives de l'enseignant « pour ne pas les perdre », reste pour eux insoutenable. D'autres, ayant un goût plus fort pour l'activité scolaire ou qui manifestent des potentialités particulières sur un domaine, sont en attente - consciente ou non - de plus ou bien s'ennuient.

Ainsi si certains élèves ont besoin de phases de prise de conscience, de retraitement et de détours, d'autres tireraient davantage parti de rythmes plus soutenus. C'est moins une affaire de « durée » que de rythme et de nature d'activité ; ainsi il ne s'agit pas forcément de laisser plus ou moins de temps pour faire les mêmes activités.

Repérage des besoins.

Même si les évaluations nationales, le livret scolaire, les devoirs communs peuvent être un appui au repérage de certains élèves c'est bien le fonctionnement quotidien de la classe qui peut être le terrain naturel pour une identification souple des besoins (jamais définitive pour éviter l'enfermement).

Cahier des charges de l'action pour une équipe d'enseignants d'une même classe.

Par exemple, chaque enseignant s'engage à prévoir pour chaque quinzaine :

- Des temps de recherche sur la même question mais par petits groupes (3 élèves). Ici il faut veiller à ce que les élèves qui réussissent bien s'impliquent « avec toutes leurs potentialités » et que des élèves avec moins de facilités bénéficient du potentiel de leurs camarades sans prendre une attitude d'abandon par rapport au travail proposé. L'animation de la classe par le professeur, ses déplacements et stimulations de groupe en groupe peuvent y contribuer.
- Des temps d'activités de niveaux de difficulté différents : par exemple un groupe d'élèves fait les activités A et un autre groupe fait les activités B.
- Des séances d'activités dans laquelle des activités complémentaires, en lien ou en prolongement des objectifs travaillés, sont possibles pour ceux qui ont terminé le travail donné.
- Des séances où, dans la classe, les élèves travaillent sur des objectifs différents en fonction de leurs besoins dans la discipline donnée. Par exemple en vue d'un bilan de trimestre un groupe travaille sur les objectifs A, D et E, l'autre groupe travaille sur les objectifs B, C et H.

Dimension collective de l'action.

Décider collectivement de diversifier les activités et le rythme de travail dans une même classe peut relever de l'incantation. Pour qu'il y ait projet collectif il est nécessaire qu'il y ait engagement individuel sur un cahier des charges mais aussi définition d'objectifs communs pour les enseignants. Une question à clarifier avant d'engager le projet d'action est : dans « la » classe, quelles sont les disciplines dans lesquelles les professeurs s'engagent à « adapter le rythme de travail des élèves » ?

Visées de l'action

Aucune action, aussi pertinente soit-elle sur papier, n'est « efficace pour elle-même », aussi faut-il se donner des repères pour dire à quoi on verra que l'action est bénéfique pour les élèves, répond bien à ce pour quoi on l'a mise en place : ces éléments de lecture concernent la qualité de l'implication des élèves dans les diverses modalités du cahier des charges mais aussi le repérage de ce en quoi chaque élève parvient à des réussites mieux adaptées à ses potentialités.

Evaluation du dispositif.

- Tout projet d'action doit s'inscrire dans le projet d'établissement. Aussi la volonté « de diversifier les activités et le rythme de travail dans une même classe » doit se concrétiser, pour les classes où elle est en jeu, par divers temps où cette question est évoquée entre les enseignants de la classe. Un lieu peut être le conseil des professeurs ou le conseil de classe. En quelques minutes, on peut réactiver « l'orientation prise », prendre la mesure de ce qui est fait et éventuellement se donner mutuellement des pistes pour la mise en œuvre.
- Si plusieurs classes sont concernées, par domaine disciplinaire ou par cycle on peut envisager de faire le point sur les pratiques engagées, sur les effets et les difficultés rencontrées. Il s'agit de capitaliser pour l'établissement, par matière ou par cycle les évolutions réalisées dans les pratiques pour prendre en compte les élèves « divers ».

- Par classe et pour quelques élèves particuliers (« ils sont vifs et rapides» ou «ils ont du mal à ne pas décrocher») il s'agit de repérer en quoi l'action leur a permis d'exprimer leurs potentialités (évaluation qualitative).

◆ III. MONITORAT D'ELEVE

Aide à un ou deux élèves par un autre : besoin de comprendre, besoin de s'entraider.

Le fait de mettre deux collégiens en situation de monitorat est bénéfique du fait que des élèves de même âge ont un discours plus proche. Pour l'élève en difficulté la relation avec un camarade est différente de la relation au maître, cela facilite le rapport au savoir. Pour celui qui explique, même s'il a bien compris, la position de moniteur lui permet de renforcer sa propre compréhension et de saisir comment il comprend.

Cela permet aussi d'avoir prise sur la dimension éducative et sur la qualité d'ambiance de classe :

- Celui qui explique est en situation d'aider l'autre, il a un but important à remplir. On lui fait confiance, il se sent valorisé et responsabilisé.
- Celui qui bénéficie de l'aide sent qu'on lui donne des possibilités pour progresser, il peut se sentir responsabilisé.

Le climat d'une classe ne peut que tirer profit d'une pratique fréquente du monitorat entre élèves dans différentes disciplines.

Enfin, le monitorat permet de travailler autrement et de donner pour les élèves un sens en plus à leur place à l'école. Un plan d'action qui vise à prévoir le monitorat d'élèves dans une classe ou dans plusieurs classes gagne à être lié à un axe prioritaire du projet d'établissement. Cela permet de lui donner du sens au niveau global et pas seulement au niveau local.

Cahier des charges de l'action pour une équipe d'enseignants d'une même classe

Par exemple, chaque enseignant de la classe s'engage à prévoir pour chaque quinzaine :

- A certains moments d'une séance, dans une discipline, constitution de deux ou trois binômes de monitorat (1 élève moniteur, 1 élève qui a un besoin). Alors que le reste de la classe réalise un travail sous la conduite ou non du professeur, le binôme de monitorat dispose de 15 à 20 minutes pour travailler sur un objectif particulier à partir d'exercices non réussis par l'élève qui a le besoin.

Pendant cette durée, l'enseignant suit à distance chaque binôme de monitorat mais n'intervient pas dans son travail, sauf s'il y a une demande particulière. En fin de travail, l'enseignant «jette un œil » sur le travail réalisé moins pour contrôler que pour valoriser et prendre acte.

- A d'autres moments, après un contrôle, définir une liste de 4 à 5 besoins à travailler. Sur la base des réussites et des besoins révélés par le contrôle, constituer des petits groupes (1 moniteur et 2 élèves) et faire en sorte que le moniteur fasse travailler « ses camarades » sur un ou deux objectifs en lien avec le contrôle sur la base d'activités déjà réalisées en classe.
- Ces deux formes de monitorat sont ponctuelles. Chaque moniteur assure son rôle pour un autre élève et pour une séance. Il pourra l'être à nouveau mais sans « lien » d'une séance de monitorat à l'autre.
- Pour un élève qui éprouve des difficultés d'organisation, de présence au déroulement des activités... institution d'un monitorat dans la durée (3 à 5 semaines) par un camarade volontaire et faisant preuve d'une bonne maturité. Condition indispensable, en parler avec les deux élèves pressentis et

avoir leur adhésion. Ici, le moniteur n'est pas forcément «élève qui réussit bien» d'autant que le monitorat peut s'exercer pendant les cours des diverses disciplines. Le rôle de l'élève moniteur n'est pas de mater son camarade mais au contraire de faire en sorte qu'il s'intègre, prenne conscience, développe des attitudes et des méthodes de base dans son travail d'élève en classe.

Dimension collective de l'action.

Décider collectivement de favoriser le monitorat d'élèves dans la classe est un point de départ mais nécessite que l'action soit cadrée et évaluée pour qu'elle se réalise effectivement. Le premier élément du cadre est l'engagement individuel sur un cahier des charges de divers enseignants dans diverses disciplines : qui est engagé dans l'action ? Le deuxième élément du cadre est l'explicitation des objectifs poursuivis et sur lesquels portera l'évaluation.

Visées de l'action

Au-delà de l'aide apportée à certains élèves ce qui est en jeu ici, c'est le bénéfice de cette aide pour les élèves "monitorés", la qualité des relations que ces situations de monitorat contribuent à créer, l'évolution des pratiques de classe et de l'exercice des responsabilités dans la classe.

Evaluation du dispositif.

- Par domaine disciplinaire ou par cycle faire le point sur la façon de chacun d'organiser des temps de monitorat dans sa classe, sur les effets et les difficultés rencontrées. Sans chercher à normaliser les fonctionnements il s'agit de veiller à leur cohérence d'ensemble en lien avec les enjeux : il s'agit certes de prendre en compte des élèves en difficulté mais aussi de contribuer à «un mieux vivre ensemble».
- Pour certains cas « significatifs » assurer une analyse plus poussée afin de repérer les effets et les limites de cette modalité et en tirer des enseignements pour d'autres mises en œuvre.
- En fin d'année, il s'agit de faire l'état des pratiques de monitorat d'élèves dans le collège. Mettre en lien les observations tirées des objectifs qui étaient assignés à l'action. Il s'agit de capitaliser, dans le collège, par matière ou par cycle, les évolutions réalisées dans les pratiques de monitorat d'élève en lien avec les priorités du projet d'établissement. Il s'agit aussi éventuellement de fixer à la vue de ce bilan, des recommandations pour la constitution des équipes de classe, l'organisation d'emploi du temps, le pilotage par les professeurs principaux.

Collégissime !

◆ UNE CLASSE DE 6EME A PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL - THEATRE

Agnès SURGEY
Responsable du projet
Formatrice CEPEC

◆ QU'EST-CE QU'UNE CLASSE PAC ?

Il s'agit d'une classe dans laquelle est mis en place un projet, sur l'année ou sur une période, qui vise à l'ouverture culturelle des élèves par la réalisation d'une production ayant donné lieu à un travail en transversalité et en partenariat avec des professionnels ; ces derniers peuvent œuvrer dans un domaine artistique ou culturel, y compris scientifique.

Les classes concernées sont celles du premier degré, du collège (en priorité 6^{ème}, éventuellement 3^{ème}), du lycée général ou technologique (priorité Seconde) ou du lycée professionnel. Un enseignant volontaire, chef de projet, coordonne les collaborations des différents enseignants et des partenaires culturels (à noter que ceux-ci doivent être agréés par la DRAC).

Les classes qui se lancent dans un tel projet ne bénéficient pas de moyens horaires supplémentaires mais, si leur projet (déposé en juin de l'année précédente) est accepté cela donne droit à un budget de 610 Euros accordé par l'Education nationale.

Il est à noter qu'une classe à projet artistique ou culturel peut fonctionner, même si son projet n'a pas été retenu, mais dans ce cas il conviendra de chercher un autre financement (Conseil général ou régional, association de parents d'élèves...)

◆ RECIT D'UNE BELLE AVENTURE...

Après plusieurs années d'expérience d'animation d'atelier théâtre et face à une demande de plus en plus forte des élèves pour la pratique de cette activité, un établissement de la région lyonnaise

propose, depuis septembre 2001, une classe de 6^{ème} à projet théâtre, qui commence donc actuellement sa troisième année d'existence.

Une affaire de choix

Les familles sont informées, au moment de l'inscription, de l'existence de ce projet qui est plus longuement présenté lors de la journée portes ouvertes, en mai, et les élèves peuvent, courant juin, demander à y participer. On insiste tout particulièrement sur la démarche de choix des élèves (et non des parents !) Il est à noter que cette classe dispose de 31 places (comme les autres 6^{èmes} de l'établissement) et que la demande dépasse toujours l'offre !

Les critères retenus pour la composition de la classe sont alors les mêmes, là aussi, que pour les autres classes de 6^{ème} : hétérogénéité des niveaux, équilibre du nombre de garçons et de filles, mélange des établissements d'origine... Malgré tout, la première difficulté à gérer est celle des élèves qui ne peuvent être admis faute de place...

Quant à l'équipe pédagogique, elle est constituée, autour du professeur de français, professeur principal et animatrice de l'activité de pratique théâtrale, de professeurs volontaires ; Lorsque deux professeurs d'une même discipline souhaitent intervenir, on applique le principe de l'alternance d'une année sur l'autre. Les activités sont menées dans les cours des différentes disciplines (voir le paragraphe sur l'interdisciplinarité), dans le cadre de l'heure de vie de classe et au cours d'une heure de pratique théâtrale où interviennent deux professeurs et un

surveillant ayant une expérience dans le domaine théâtral.

Les objectifs du projet

Un tel projet, s'il vise l'ouverture culturelle et la production artistique, cherche tout d'abord, par la pratique, à développer le travail de l'oral (écouter, parler) et la perception du corps et de l'espace, et, par la fréquentation des théâtres, à développer l'esprit critique. Il s'agit également de favoriser la motivation, de proposer un projet fédérateur pouvant souder la classe et donner du sens à des activités disciplinaires différentes.

Le partenariat mis en place pour l'année 02/03

La classe a travaillé avec le Théâtre des Marronniers, à Lyon, et plus particulièrement avec son Directeur, Yves Pignard.

D'un commun accord entre celui-ci et le professeur responsable du projet, le partenariat n'avait pas pour but de fournir une aide sur le plan de la pratique théâtrale, ce qui est souvent le cas dans le cadre des projets théâtre où un acteur prend en charge les heures de travail avec le groupe, les « répétitions », voire la mise en scène. Il s'agissait plutôt d'envisager le partenariat sous l'angle de l'approche privilégiée d'un lieu dans lequel se retrouvent des professionnels ayant des tâches très différentes qui contribuent toutes à la réalisation d'un spectacle. L'objectif était de permettre aux élèves de « devenir spectateurs », de leur donner le goût d'assister à des représentations théâtrales en comprenant le travail et le langage propre au genre. La classe a donc trouvé un « second lieu de vie » au théâtre des Marronniers où elle s'est rendue pour voir des spectacles, pour rencontrer des acteurs, des metteurs en scène mais aussi des techniciens et le directeur (et même pour dîner dans le restaurant voisin où se retrouve généralement l'équipe du théâtre !). A l'issue du projet, les élèves ont donc une connaissance plus fine du milieu théâtral et des activités multiples qui peuvent s'y pratiquer.

Ce lieu a été retenu du fait de la programmation de la saison qui offrait des thématiques ou des problématiques liées aux productions prévues ; les élèves ont ainsi pu voir un spectacle intitulé « Cinélola » qui mêlait musique, chant, et théâtre et « Grains de sagesse », qui mettait en scène des contes orientaux. Il est évident que ces spectacles ont donné lieu à une préparation fine,

en classe et avec les équipes, et à une exploitation en classe.

Enfin, l'établissement ayant une autre classe à projet, une 6^{ème} musique, les professeurs responsables ont souhaité proposer un spectacle pouvant donner lieu à un travail commun sur les complémentarités entre les deux arts, et les deux classes ont assisté, au Théâtre de la Croix-Rousse, à une représentation de Buffo, *Sonate pour violon et nez rouge*, qui met en scène un clown (Howard Butten) accompagné d'un violoniste et d'un pianiste.

Les productions réalisées au cours de l'année 02/03

Les élèves de 6^{ème} sont généralement très motivés pour les activités qu'on leur propose mais ils ont parfois du mal à le rester sur le long terme ; c'est la raison pour laquelle deux projets différents sont proposés, un pour le premier trimestre et un autre qui dure de janvier à mai. Cela permet également de modifier le second projet en fonction de la classe, de ses choix, de ses goûts.

Le travail du **premier trimestre** s'est effectué autour du thème de l'Afrique ; en effet les élèves de cette classe ont eu l'opportunité d'avoir des correspondants d'un collège de Ouagadougou, grâce à un écrivain qui travaille souvent avec les professeurs de français du collège, Jean-Yves Loude. Le professeur a donc demandé aux élèves de cette classe de lire *Le Coureur dans la brume*, roman qui a pour cadre le Cameroun, et l'auteur, Jean-Yves Loude, est venu rencontrer la classe pour parler de ce livre, mais aussi d'un autre ouvrage, *Je t'offre ma ville, Ouagadougou*, œuvre écrite en collaboration avec les élèves du collège des correspondants ; ceci a permis, par une meilleure connaissance du Burkina Faso, de lancer un premier échange de courriers. Le professeur de français a ensuite proposé une séquence sur le conte en partant d'un recueil de **contes africains** qui ont ensuite été **adaptés pour la scène** par la classe **et joués**, devant les parents d'élèves et les professeurs, au mois de décembre.

Les objectifs spécifiques à ce premier projet étaient donc d'adapter un conte pour le mettre en scène, de découvrir une culture de l'oralité, mais aussi de réunir trois disciplines (français, musique, EPS) pour faire découvrir différentes dimensions de la culture artistique africaine et 2 disciplines (SVT et géographie) pour mieux connaître la réalité géographique et humaine d'un continent.

Par ailleurs, il nous a semblé nécessaire de donner une dimension « citoyenne » à ce projet avec l'Afrique et nous avons tenté de sensibiliser les élèves au commerce équitable ; pour cela, l'association « Artisans du monde » est intervenue à deux reprises, une première fois pour faire prendre conscience aux élèves des déséquilibres commerciaux et leur expliquer ce qu'est le commerce équitable, une deuxième fois pour partager un « petit-déjeuner solidaire ». On peut penser qu'avec cette action, comme avec l'échange épistolaire, on est loin du projet théâtre, mais le risque d'une telle classe serait que l'on ne vise que le développement personnel ou celui d'un groupe classe ; il nous semblait important qu'il permette aussi une ouverture aux autres.

A partir de janvier, la classe s'est attelée à la seconde tâche : mettre en scène **Charlie et la chocolaterie**, roman de littérature de jeunesse de Roald Dahl (dont l'adaptation théâtrale est éditée chez Folio Junior) pour le présenter en première partie du **spectacle de fin d'année** des « Planches en herbe », atelier – théâtre du collège qui regroupe 35 élèves de la 5^{ème} à la 3^{ème}.

L'enjeu étant ressenti comme beaucoup plus fort (400 à 500 spectateurs prévus au lieu des 120 du premier spectacle !), le travail de jeu et de mise en scène a été beaucoup plus approfondi, les élèves étant tour à tour acteurs, metteurs en scène, créateurs et réalisateurs des décors, concepteurs des lumières... (Ils ont, pour cela, bénéficié des connaissances acquises par la rencontre avec les professionnels, mais ils ont également effectué des recherches avec le professeur documentaliste.)

Cette partie du projet a été la plus importante en termes de durée, elle a nécessité un investissement parfois lourd pour l'équipe (construire des décors - de qualité - avec une classe de 31, faire répéter une pièce d'une durée d'une heure avec 31 élèves - acteurs... !) et pour les élèves (quand on doit reprendre 6 ou 7 fois la même scène, voire la même réplique, on trouve que le théâtre ce n'est pas toujours si drôle que ça !), mais il est important de souligner qu'il convient d'être exigeant (avec soi-même, avec les autres...) pour pouvoir être fier du résultat et pour que les élèves prennent la juste mesure du « travail » que constitue la création artistique. Pour permettre une préparation plus efficace, la classe est partie deux jours, pendant la semaine culturelle du collège, en « classe-théâtre » dans un gîte ; outre le travail qu'il a permis, ce séjour a eu aussi pour effet de resserrer les liens entre les élèves, ceci un mois avant le spectacle. Enfin, on

peut noter que l'équipe s'attache à donner une dimension « professionnelle » au spectacle : les élèves sont coiffés par des élèves et des professeurs d'un L.P. de coiffure, maquillés par ceux d'une école de maquillage, ils sont filmés pendant la répétition générale (5 caméras, un montage « pro » !!),... Peut-être même signent-ils des autographes à l'issue du spectacle... !

◆ PLURIDISCIPLINARITE ET INTERDISCIPLINARITE

Lorsqu'on parle de projet théâtre, on pense très rapidement à la participation de disciplines comme le français, la musique, l'EPS... Il est évident que le français a été directement concerné et que les élèves ont pu acquérir des connaissances sur le conte (1^{er} projet), sur le genre théâtral, sur le merveilleux et sa fonction dans la littérature de jeunesse (2^{ème} projet), et qu'ils ont développé des compétences liées à la communication orale, mais aussi écrite (il a bien fallu écrire pour prendre des contacts avec des professionnels...). La musique a eu également une place de choix, particulièrement dans le cadre du premier projet qui a donné lieu à un travail sur le rythme et les percussions, ainsi que l'éducation physique par le biais du cycle « expression corporelle ».

Mais d'autres disciplines ont pu apporter leur contribution et fournir aux élèves des activités qui prenaient un sens : la technologie bien sûr, mais pas seulement pour la saisie informatique des courriers ou la réalisation des décors ... (le travail sur la notion d'échelle a donné lieu à la réalisation d'une maquette qui a pu servir à la mise en scène, les acteurs étant figurés par des personnages « Playmobil ») ; le cours d'histoire a permis aux élèves de découvrir les origines du théâtre, à la fois genre et lieu, les cours de SVT, géographie, arts plastiques étant plus concernés par le 1^{er} projet (les métropoles africaines, le climat, la création artistique-« bricolage » et « récupération »...) Les recherches au CDI ont permis de développer des compétences en matière de recherche et de traitement de l'information. Même les mathématiques peuvent trouver leur place dans un projet théâtre, avec un travail sur la géométrie et l'espace !! Aborder la géométrie par la disposition des corps dans l'espace permet une certaine motivation et peut-être débloquer des situations... !

La liste n'est pas complète mais elle permet de se rendre compte que l'on a la possibilité, sans « sortir du programme » et sans avoir de moyens horaires supplémentaires, de proposer à des élèves un projet motivant où chaque discipline

trouve sa place, sans être « au service » du projet. Enfin, il convient de souligner que tous les enseignants se sont particulièrement attachés à développer des compétences transversales dans les domaines de l'attention, de l'écoute d'autrui et de la prise de parole.

◆ EVALUATION

L'évaluation, dans le cadre d'un tel projet, s'effectue à plusieurs niveaux :

1) Evaluation des acquis des élèves :

En ce qui concerne les notions que les élèves ont acquises par le biais du projet, celles-ci ont été évaluées dans le cadre des différentes disciplines puisqu'il s'agissait là d'éléments du « programme ». Mais il est important également d'évaluer, de façon formative (et formatrice) les savoir-faire et savoir-être que l'activité permet de développer, dans la pratique théâtrale mais aussi dans la vie quotidienne au collège ; des éléments tels que la capacité à s'écouter, à conseiller ses camarades, à prendre des responsabilités, à faire preuve de rigueur... ont été évalués, surtout par les professeurs animateurs de l'activité, mais aussi par les élèves entre eux et également par les autres professeurs et discutés au moment des conseils de classe ; accorder de l'attention à ces aspects permet bien souvent de changer la perception qu'un enseignant peut avoir des élèves et permet aux élèves, même les plus « faibles » sur le plan scolaire, de se construire une image positive.

Il est à noter que tous les élèves de la classe ont un « cahier de théâtre », qui tient lieu de « mémoire » des activités réalisées ; ils le remplissent chaque semaine en racontant ce qu'ils ont fait, ressenti, ce qui leur a plu, pourquoi... Ces écrits sont bien souvent un indicateur d'auto-évaluation mais aussi d'évaluation du projet lui-même.

2) Evaluation du projet

Plusieurs fois dans l'année, le projet est évalué, avec les élèves en heure de vie de classe, avec les enseignants en heure de concertation et avec le partenaire culturel.

En fin d'année, une évaluation globale du projet est menée avec les différentes parties concernées.

L'évaluation avec l'équipe s'est faite au cours d'une réunion, fin juin ; des points très divers

ont été abordés : le bilan financier ; les écarts entre les activités programmées et les activités réalisées et leur analyse (certaines activités prévues n'ont pu se faire du fait d'un budget inférieur à celui espéré ; d'autres se sont ajoutées, parce qu'on a toujours beaucoup de bonnes idées, mais ont été lourdes à gérer !) ; le vécu avec la classe constitue également un point important de ce bilan ; l'équipe a mis en évidence un bon climat de travail avec des élèves dont on exigeait beaucoup de sérieux et de rigueur, mais aussi une communication facilitée, un rapport privilégié entre l'équipe et les élèves ; œuvrer tous ensemble pour la réussite d'un projet et de chacun permet confiance et respect mutuels.

L'évaluation avec les élèves s'est faite à partir d'un questionnaire (anonyme !) dont les questions portaient sur la confiance en soi, les connaissances acquises sur le théâtre, le maintien de la motivation tout au long du projet, l'ambiance de classe, les meilleurs et moins bons souvenirs, l'impression d'avoir été écouté. Les élèves se sont exprimés très librement et de façon généralement très complète. Le bilan est globalement très positif, beaucoup racontent les sensations très fortes ressenties lors de l'entrée en scène, la meilleure gestion des situations d'oral, la motivation entretenue par des activités variées, le goût (nouveau) qu'ils ont à aller au théâtre ; ils ne cachent pas certains moments de découragement face aux exigences importantes mais disent tous avoir compris que celles-ci étaient nécessaires pour parvenir à un niveau de qualité.

Les parents ont été eux aussi associés à l'évaluation, par le biais d'un questionnaire également, portant sur les progrès et la motivation constatés chez leurs enfants, sur la place du projet par rapport au « scolaire », sur la communication entre l'équipe et les familles ; ils ont été également sollicités pour des propositions d'aménagement du projet. Là aussi, le bilan est très positif, souvent les parents disent avoir été étonnés que leurs enfants partent au collège avec autant d'entrain ; en ce qui concerne les compétences développées, la plupart constatent un progrès (moins de timidité, plus d'aisance, davantage de facilités à mémoriser), pour quelques autres ce n'est pas flagrant. Aucun n'a trouvé que le projet « surchargeait » les enfants, plusieurs ont estimé qu'il avait eu une influence positive sur l'investissement scolaire.

◆ LE MOT DE LA FIN...

On pourra conclure en rappelant ce qu'un tel projet permet en matière d'ouverture culturelle et artistique des élèves, en soulignant la dimension de sérieux et d'exigence dans les activités, mais aussi en ne cachant pas l'infini plaisir qu'on partage avec les élèves, les émotions ressenties quand on sent qu'ils se dépassent, qu'ils donnent tout ce qu'ils ont...

Une question demeure : et l'année suivante ? Dans notre établissement, les élèves qui souhaitent continuer le théâtre peuvent s'inscrire aux « Planches en herbe », atelier qui se déroule

le samedi matin. Mais comme 80% veulent continuer (malgré le créneau horaire !) et que beaucoup de ceux ayant vu le spectacle ont envie d'essayer, l'équipe se trouve face à un problème douloureux : environ 70 élèves demandent cette année à s'inscrire...

Comment gérer un tel groupe ? Comment monter un spectacle avec 70 rôles (+ les 31 nouveaux 6^{ème} !!) ? Peu importe, des solutions seront trouvées, ce qu'il faut en retenir c'est que le théâtre semble constituer un élément important du développement personnel des adolescents...

Collégissime !

ORIENTATIONS NATIONALES

◆ LA QUESTION DE L'ALTERNANCE AU COLLEGE

Alfred BARTOLUCCI
Formateur CEPEC

◆ I - A PROPOS D'ALTERNANCE EN COLLEGE

Par alternance il convient d'entendre :

- Rythme
- Diversité de « démarches », de situations, de cadre de formation plus que de lieu !
- Articulation de référentiels
- Exploitation conjointe

Ces quatre entrées pour définir l'alternance sont essentielles mais ne clarifient en rien le sens que l'on donne et l'orientation que l'on prend au collège quand on fait de la mise en place de dispositifs d'alternance une priorité. L'alternance en collège ça existe déjà : les 3^{ème} SEGPA, les 3^{ème} d'insertion, les CIPPA.... Dans « ces structures » des élèves « bénéficient » d'une formation par alternance dans le but de préparer leur projet professionnel et découvrir divers secteurs d'activité professionnelle par des stages.

SEGPA	Troisième d'insertion	CIPPA
Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté		Cycle d'insertion professionnelle par l'alternance
<ul style="list-style-type: none"> - Prise en charge personnalisée des élèves. - Complémentarité des situations d'apprentissage - Pratique participative de l'évaluation - Préparation à suivre un cursus de formation professionnelle - Elaboration d'un projet personnel réaliste - Préparation au CFG 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilisation des apprentissages fondamentaux - Exploitation de situations concrètes et de démarches de projet (goût d'apprendre) - Promotion d'une évaluation claire, approche de type référentiel - Organisation souple du temps - Primauté de la socialisation - Réinscription dans un projet de formation - Préparation au CFG 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide à faire le point sur soi, ses centres d'intérêt, ses potentialités - Préparation à entrer dans un cursus de formation - Elaboration d'un projet personnel réaliste - Apprentissages en réponse à des besoins - Stages au rythme de l'évolution du projet - Activités diversifiées tournées vers la responsabilisation - Durée de formation variable

Dans les rapides descriptifs des trois structures existantes en collège qui pratiquent l'alternance on ne peut que relever des orientations qui seraient pertinentes pour beaucoup d'élèves en collège. D'ailleurs, ces divers lieux (SEGPA, Troisième d'insertion, CIPPA) ont été le creuset de pratiques innovantes en termes :

- d'éthique de la relation (regard sur l'élève, place de l'élève)
- de référent, de démarches et d'outils d'évaluation
- de souplesse d'organisation du temps de formation
- de mise en place de démarches d'apprentissage moins déductives
- d'interdisciplinarité, de pratiques de pédagogie de projet
- de coopération en équipe pédagogique, de multi-partenariat...

Mais reconnaissons qu'au grand dam souvent des enseignants intervenant dans ces classes, ces structures, dans les collèges où elles étaient implantées, ont aussi fonctionné comme commodité pour conserver dans les classes «normales» des pratiques dont l'ensemble du public du collège gagnerait à ce qu'elles évoluent. Notons aussi que l'alternance dont on parle ici ne concerne pas celle qui pourrait se mettre en place aussi pour des élèves qui réussissent bien au collège, avec un partenariat autre que l'enseignement professionnel ou l'entreprise. Penser l'alternance en collège ne devrait pas être la solution par défaut !

La question de la « promotion » de l'alternance en collège n'est donc pas sans ambiguïté ni sans dangers.

◆ B - PRINCIPES DEFINIS POUR PENSER L'ALTERNANCE

Il nous paraît utile d'énoncer quelques principes à avoir à l'esprit quand on réfléchit dans un collège en équipe à la mise en place d'un dispositif d'alternance. Cette liste n'est pas exhaustive, elle a été établie dans un temps de réflexion par des formateurs CEPEC qui travaillent la question :

1. Alternance pour différencier les parcours des élèves en fonctions de leurs goûts et de leurs talents et ce, en lien avec les orientations fortes du projet d'établissement.
2. Alternance ne concernant pas seulement des élèves décrocheurs ou ceux apparemment attirés par l'enseignement professionnel.
3. Alternance et alternances : l'alternance n'est pas à penser avec l'enseignement professionnel et l'entreprise. Les parcours différenciés par alternances concernent tout ce qui est possible à l'intra (dans le collège), à l'inter (entre établissements scolaires) et à l'externe (avec des partenaires extérieurs).
4. Alternance pas seulement liée à l'orientation et à un métier, elle peut être liée à une diversification des stratégies de formation.
5. Alternance qui favorise un autre statut de l'élève, une autre parole, un autre rapport à l'institution école, un autre rapport au savoir.
6. Alternance qui favorise une autre image de l'enseignant, moins identifiée à une matière, une autre éthique de la relation dans l'école.
7. Alternance pour avoir envie d'apprendre, se donner des perspectives, changer de point de vue et non prendre une option.
8. Que l'alternance reste une affaire scolaire sans être l'enfermement scolaire : alternance non comme déscolarisation partielle de certains élèves mais comme évolution des pratiques scolaires.
9. Alternance comme principe de complémentarité et d'interactions dynamiques d'abord à l'intra mais aussi à l'interne et à l'externe.
10. Alternance pour inclure et non exclure.
11. Alternance comme moyen de changer de regard.
12. Alternance comme démarche individualisée.
13. Alternance comme groupe ayant un temps de respiration extérieur à la classe.
14. Alternance intégrée dans la progression pédagogique de la classe mais aussi dans les divers domaines de formation.
15. Alternance engageant l'institution, les enseignants et le groupe d'appartenance à suivre et à ré-accueillir l'élève concerné.
16. Alternance engageant, en lien avec le projet d'établissement, avant la rentrée, une anticipation des moyens notamment d'accompagnement et de suivi par le collège.
17. Alternance anticipant et explicitant sur quels critères sont proposés les élèves concernés, proposition prenant en compte l'indispensable adhésion réfléchie de l'élève et de sa famille.
18. Alternance comme pratique « normale » de formation concernant d'autres élèves que les seuls élèves en difficulté.
19. Alternance comme opportunité construite laissant de l'initiative aux élèves pour qu'ils se positionnent avec pertinence

20. Alternance intervenant dans la durée de la formation (temps commun, temps complémentaire)

21. Alternance comme diversification des situations de formation en lien avec un référent exigeant en terme de savoirs et d'effets de formation.

Ces principes n'ont d'autres prétentions que d'interpeller des conceptions de dispositifs d'alternance, qui comporteraient, à l'instar de leurs auteurs, des biais ou des germes de dérives. Certains de ces principes pourraient constituer un cadre de vigilance concernant l'alternance inscrit dans le projet d'établissement.

◆ C - CADRE DE L'ALTERNANCE DEFINI PAR LES TEXTES

Nous présentons ci-dessous certains principes qui se dégagent des textes officiels relatifs à l'alternance. Certains énoncés rejoignent ceux que nous avons formulés mais le texte officiel dans son ensemble laisse apparaître des paradoxes voire des contradictions.

- L'alternance est entendue de façon plus précise comme une formation partagée entre collège, LP et/ou entreprise. Pour des élèves volontaires, entrés au moins dans leur quatorzième année.
- L'alternance comme dispositif de diversification des formes d'acquisition des connaissances n'est proposée qu'à certains élèves à qui l'organisation actuelle des enseignements du collège convient mal et qui, souvent déjà âgés, manifestent un rejet des modes classiques d'apprentissage et/ou qui ont des intérêts non pris en charge par le collège.
- Elle se définit comme une composante du parcours individuel de formation comprenant un aménagement de l'organisation des enseignements pour permettre l'intégration dans le temps scolaire d'activités en atelier, en LP et/ou en entreprise.
- Offrir à des élèves qui manifestent des intérêts extra-scolaires de les tester en situation.
- Renforcer leurs acquis de base dans les disciplines fondamentales de façon à permettre la reprise du parcours commun.
- Leur permettre, à l'issue du collège, d'accéder, au minimum, à un diplôme qualifiant de niveau V (CAP/BEP) par la voie scolaire (LP) ou par la voie de l'apprentissage (CFA).
- Redonner le goût de l'étude et de la réussite à des collégiens qui ne tirent plus bénéfice des situations pédagogiques traditionnelles, qui ont souvent accumulé des retards scolaires, menacés parfois par la déscolarisation, en leur proposant des situations d'apprentissage différentes et valorisantes.
- Permettre à ces élèves de découvrir concrètement l'univers des métiers et de faire des "essais" au sein de lycées professionnels et/ou d'entreprises remplissant les conditions pour l'accueil de jeunes mineurs.

Ainsi on affirme « **L'alternance comme dispositif de diversification des formes d'acquisition des connaissances** » mais « **n'est proposée qu'à certains élèves à qui manifestent un rejet des modes classiques d'apprentissage** » : n'est-ce pas une façon de ne rien changer, pour l'essentiel, à l'organisation actuelle des enseignements du collège ?

L'alternance risque dans ces conditions d'être pensée comme une annexe du fonctionnement « normal », le préservant de toute « altération » et non comme une opportunité de l'ouvrir, « le changer ». Peut-on dans ce cas parler d'alternance comme « **composante du parcours individuel de formation comprenant un aménagement de l'organisation des enseignements** », comme moyen « **d'offrir à des élèves qui manifestent des intérêts extra-scolaires de les tester en situation** » alors que son organisation est pensée en marge, sans incidence pour ce fonctionnement normal !

◆ D - DIVERSES POSSIBILITES D'ALTERNANCES AU COLLEGE

Ces nouveaux textes ouvrent une diversité de mises en place. Avec pragmatisme et une nécessaire vigilance, pour les collègues qui souhaitent tenter des expériences, nous présentons des catégories d'actions.

▪ Une classe spécifique (3 possibilités)

- alternance par un rythme de stages LP/entreprises
- alternance par des cours de profs de LP
- alternance par une partie des cours suivis en LP

▪ Des élèves de classes différentes bénéficient de temps de découverte de la voie professionnelle.

Sortis de leur classe les élèves concernés bénéficient d'un suivi groupé (idem cas 1)

▪ Projet individuel de découverte de voie(s) de formation

Pour un élève particulier, en tenant compte de ses goûts et de son profil, il est proposé, dans le cadre d'un aménagement de l'organisation des enseignements, avec l'accompagnement d'un adulte référent à la fois :

- divers stages en LP pour découvrir des voies de formation, des secteurs d'activité (en LEP intégration de cet élève dans les classes existantes) ;
- divers stages en entreprise, dans un partenariat comprenant un adulte correspondant sur la base d'un cahier des charges et d'un référent précis de formation.

Ces classes, ces regroupements, ces dispositifs concernent des élèves dont une diversité de réalités amène l'équipe pédagogique à penser qu'une formation de fin de collège ouvrant sur la connaissance de l'enseignement professionnel (secteurs d'activités, démarches propres d'enseignement...) est dans les conditions actuelles de fonctionnement du collège préférable pour ces élèves.

▪ Projet personnalisé de découverte ou d'affirmation de ses goûts

Pour divers élèves, en tenant compte pour chacun de ses goûts, de ses talents, de ses aspirations, mais aussi de ses hésitations, dans le cadre d'un aménagement général de l'organisation des enseignements, il est proposé de façon personnalisée, à l'intra (choix de projets interdisciplinaires, choix d'options, choix de groupes d'activités, choix de volume d'activité dans un domaine donné...), à l'inter (mini stages, visites dans divers types d'établissements scolaires...), à l'externe (visites, rencontres, stages pour découvrir un secteur par forcément en lien avec l'enseignement professionnel). Ici, dans le cadre d'une formation pour chacun en collège, il s'agit d'offrir aux élèves la possibilité de découvrir ou de tester des intérêts personnels.

Vigilances

- ⇒ Pour qu'il y ait découverte de la voie professionnelle ou d'une autre voie, il paraît pertinent d'ouvrir à une variété de secteurs d'activité, une variété de voies.
- ⇒ Dans la mesure où l'on parle d'alternance il y a nécessité de définir le cadre du partenariat, le contenu de la convention Collège / lieu « alternatif »
- ⇒ Si « la personnalisation » à certains moments des parcours n'est pas une soupape mais fait bien partie du projet de formation, il est essentiel de définir le cahier des charges de toute action particulière (penser l'articulation particulier/général).

◆ E- UN EXEMPLE - DISPOSITIF « PROJET INDIVIDUALISE D'ALTERNANCE »

1. Objectifs - Intentions

Affiner un projet personnel pour se remotiver, prendre conscience de certaines réalités, de ses compétences et potentialités, éviter les illusions « faciles », affermir ou infirmer ses goûts, adapter ses attitudes scolaires en tenant compte d'un projet personnel, favoriser la distanciation, la connaissance de soi pour un meilleur épanouissement.

2. Critères de choix de l'élève et de décision des professeurs

La décision de désignation de tel ou tel élève peut se faire sur la base de quelques critères non exhaustifs.

- Elève qui a une idée très arrêtée et qui va prendre une décision de voie spécialisée en fin de collège (et ce quels que soient ses résultats).
- Elève qui hésite entre des voies de formation apparemment très différentes.
- Elève qui vit une situation scolaire mitigée et qui n'a pas d'idée sur ce qu'il a envie de faire.
- Elève qui a certes un potentiel mais qui est démotivé voire même en rupture avec le système scolaire.
- Elève qui a un centre d'intérêt solide, qui a un potentiel mais qui est démotivé.

3. Modalité de décision

Une telle décision dépend d'un dialogue élève, parents, équipe pédagogique. La proposition initiale peut venir de l'élève et sa famille ou de l'équipe pédagogique. Dans tous les cas l'élève doit adhérer au dispositif qui lui est proposé.

Le fait d'accepter en Quatrième ou en Troisième de bénéficier d'un dispositif individuel d'alternance n'a aucune conséquence a priori sur les décisions ultérieures d'orientation.

4. Compétences spécifiques visées (apprendre quoi ?)

Argumenter un choix personnel, modifier en justifiant certaines options d'un choix personnel. Mettre en œuvre une démarche de projet, réaliser une tâche dans la durée en tenant compte des consignes (du cahier des charges). Rendre compte d'une démarche de projet. S'adapter à un

rythme de travail différent, à un mode de relations différent.

5. Cahier des charges de l'articulation collège / lieu(x) alternatif(s)

Ce cahier des charges définit l'articulation des objectifs et des moyens en lien avec ce qui doit être garanti et en lien avec le suivi à assurer. Il intègre la définition des organisations internes des divers lieux pour accueillir le jeune et en particulier pour le collège il décrit les plages où l'élève s'absente de sa classe et les modalités prévues pour qu'il ne décroche pas.

6. Outils d'évaluation et de suivi

- la fiche d'entrée dans un lieu : ce que va faire l'élève, ce qu'il va apprendre....
- la fiche de retour d'un lieu : ce qu'il a fait, ce qu'il a appris, comment il s'est comporté
- le carnet de bord de l'élève sur son projet de suivi individualisé
- le dossier pédagogique de suivi

7. Evaluation globale de l'action

- le changement chez les élèves, compétences développées, évolutions de comportements
- l'implication et le vécu des professeurs de la classe, des partenaires du dispositif
- la qualité des partenariats
- la reconnaissance des qualités du dispositif par les jeunes et les familles

◆ **F- QUESTIONS / REPONSES SUR LES DISPOSITIFS DE DIVERSIFICATION AU COLLEGE REPOSANT SUR L'ALTERNANCE.**

	QUESTIONS	REPONSES
1	Sur quelles bases sont mis en place, dans les collèges, les dispositifs en alternance ?	La possibilité de mettre en place, dans les collèges, pour certains élèves, au niveau des classes de 4 ^{ème} ou de 3 ^{ème} , des dispositifs spécifiques « dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre de l'éducation nationale » est prévue par les textes relatifs à l'autonomie des établissements dans ces classes. (Arrêté du 14/1/02 sur l'organisation des enseignements du cycle central du collège ; BO n°8 du 21/2/02).
2	De qui dépend la mise en place d'un dispositif en alternance dans un collège ?	Il ne s'agit pas d'une structure imposée par une obligation institutionnelle mais d'un dispositif interne à l'établissement qui le met en place dans le cadre de son autonomie pédagogique pour répondre aux besoins de certains élèves. Ce dispositif doit être soumis au conseil d'administration. Il est intégré au projet d'établissement. La répartition des élèves dans ce dispositif, qui participe de la diversification des parcours au collège, s'effectue sous la responsabilité du chef d'établissement.
3	Comment s'effectue l'admission des élèves dans un dispositif en alternance ?	Les conseils de classe permettent aux équipes pédagogiques de repérer les élèves, âgés d'au moins 14 ans, susceptibles de bénéficier d'un dispositif en alternance. A partir des intérêts manifestés par les élèves et de leur motivation, l'admission dans un tel dispositif leur est proposée par l'établissement sous réserve de l'accord des parents ou du représentant légal. L'admission est donc contractuelle et volontaire . Le contrat engage l'EPLE, la famille et l'élève.
4	N'y a-t-il pas risque de créer une énième structure pour élèves en difficulté ?	Non, il ne s'agit pas d'une structure mais d'un dispositif pédagogique interne qui participe de la diversification des parcours au collège. Ce type de dispositif peut prendre deux formes : Une modalité de parcours individualisé proposé à des élèves scolarisés dans des classes de 4 ^{ème} et/ou 3 ^{ème} ordinaires mais dont l'organisation de la semaine est partagée entre apprentissages scolaires et modules de découverte professionnelle. Une modalité de groupe / classe regroupant des élèves qui souhaitent s'engager vers une voie professionnelle. Dans ce cas, l'emploi du temps intègre les aménagements (x demi-journées ou x journées) nécessaires pour assurer le volet découverte professionnelle du dispositif. Ces deux modalités ne sont pas exclusives l'une de l'autre et peuvent parfaitement coexister. Il s'agit d'une action pédagogique originale, incluse dans le projet d'établissement, laissée à l'initiative des équipes pédagogiques sous la responsabilité du chef d'établissement dans le cadre de l'autonomie de l'EPLE.
5	Avec quels moyens peut-on engager ce type de dispositif ?	Dans le cadre de la globalisation des moyens qui lui sont attribués, l'établissement a toujours la possibilité de consacrer une part de la DGH à la mise en place de ces dispositifs spécifiques. En fonction de ses objectifs propres, l'établissement peut aussi ajuster les moyens horaires entre les disciplines. Par ailleurs, en classe de 4 ^{ème} , les IDD peuvent permettre d'articuler apprentissages scolaires et découverte professionnelle.
6	Comment se décide l'organisation pédagogique de ce dispositif ?	Chaque collège doit construire le dispositif approprié en fonction des besoins recensés et des ressources disponibles. Il revient au chef d'établissement de mener avec les équipes pédagogiques une analyse approfondie, d'élaborer en concertation un schéma de fonctionnement adapté à l'objectif poursuivi, d'obtenir les partenariats externes nécessaires à l'alternance, puis de soumettre ce projet pédagogique aux instances de décision, commission permanente et conseil d'administration. Les conseils des corps d'inspection peuvent être sollicités en tant que besoin tout au long de l'élaboration du dispositif. Il ne s'agit pas d' imposer mais de construire un dispositif en l'adaptant à la réalité et à l'histoire de l'établissement.

7	Ces élèves ne bénéficieront pas de tous les enseignements obligatoires.	<p>Compte tenu du public, un enseignement aménagé peut éventuellement déroger aux programmes et aux horaires en vigueur puisqu'il s'agit de réconcilier avec l'école des collégiens réfractaires au déroulement standard des cours.</p> <p>Toutefois, il est indispensable de conserver globalement un enseignement disciplinaire de base, en référence au cycle central ou d'orientation, car il ne faut pas oublier que ces élèves doivent pouvoir présenter le brevet, mais sans hésiter à l'adapter dans ses démarches pédagogiques.</p>
8	Quels sont les enseignants qui participent à ce dispositif ?	Tout enseignant peut être appelé à participer à la diversification de l'enseignement au collège, dans le cadre du service qui lui est attribué par le chef d'établissement. Mais, pour être pleinement efficace, la mise en place éventuelle d'un groupe classe homogène sur le principe de l'alternance repose, sur la constitution d'une équipe enseignante solidaire et investie dès l'élaboration du projet.
9	Quels sont les moyens techniques utilisables ?	Les plateaux techniques des ateliers de SEGPA (lorsqu'il en existe), les ateliers des lycées professionnels, voire des CFA, les terrains d'initiation que peuvent constituer les entreprises.
10	Quel peut-être l'apport de la technologie ?	Le groupe d'experts présidé par le recteur Philippe Joutard travaille actuellement à une refonte des programmes de technologie du collège pour l'ensemble des élèves. L'enseignement de la technologie et les dispositifs en alternance pourront ainsi se compléter pour une meilleure connaissance du milieu professionnel par les collégiens.
11	N'est-ce pas la fin du collège unique ?	Non, c'est une forme de diversification des parcours au collège et c'est une évolution nécessaire vers un collège qui soit réellement pour tous. Les élèves concernés gardent leur statut de collégiens et restent sous la responsabilité du collège. La diversification vise également une meilleure connaissance des diplômes de la voie professionnelle (CAP, BEP, et baccalauréats professionnels) et des métiers, en vue de favoriser chez les collégiens des choix positifs vers cette voie.
12	Quelles activités peuvent être proposées aux élèves lors des périodes en milieu professionnel, compte tenu de la réglementation existante ?	Pour se mettre en conformité avec le code du travail, un projet de décret, sur les modalités d'accueil des élèves mineurs en milieu professionnel, en cours d'élaboration. Il définira des activités qui peuvent être proposées aux élèves de 14 ans au moins inscrits, dans un dispositif comportant une part d'alternance au niveau de la 4 ^{ème} ou de la 3 ^{ème} .
13	Que doivent comporter les conventions entre collèges et lycées professionnels ? Entre collèges et entreprises ?	<p>La convention élaborée entre collège et lycée professionnel (ou entre collège et entreprise) comprend un niveau général qui fixe le cadre du partenariat et une annexe individuelle par élève.</p> <p>Au niveau général sont définis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les conditions générales d'accueil des collégiens - les objectifs pédagogiques poursuivis, - les modalités générales d'organisation (rôle de chacun, conditions d'encadrement, activités proposées, suivi, application du règlement intérieur, bilan), - les conditions de prise en charge des frais d'hébergement, de restauration, de transport, - les modalités d'assurance. <p>L'annexe individuelle fixe pour chaque élève les modalités pédagogiques précisément retenues (calendrier, horaires, nom du professeur responsable, nom du tuteur, liste des activités, évaluation, etc.).</p> <p>La convention générale et la maquette de l'annexe individuelle sont validées par le CA.</p>

Collégissime !

ORGANISATION DU TEMPS

◆ LES SEANCES DE 50 MINUTES

Alfred BARTOLUCCI

Nous présentons ici le résultat d'une réflexion qui s'est tenue dans un collège relativement à l'introduction de séances en 50 minutes. Ce texte peut alimenter d'autres réflexions visant à repenser l'organisation du temps scolaire qui peut d'ailleurs prendre d'autres chemins que la seule réduction de la durée des séances de cours. Les équipes qui le souhaitent peuvent se mettre en relation avec a.bartolucci@cepec.org pour des précisions et des échanges. Une remarque s'impose : le passage de 55 à 50 minutes n'est pas une fin en soi : la mesure, si elle est envisagée, doit l'être au service de buts et d'objectifs forts au service des élèves.

◆ QUEL EST LE PROBLEME ?

- La représentation du travail de l'enseignant, c'est de faire ses heures de cours avec beaucoup de sérieux pour boucler son programme dans les meilleures conditions afin d'assurer des acquisitions et des compétences chez les élèves. Cette représentation est enracinée dans une conception du collège qui date de l'époque où tous les élèves ne se retrouvaient pas obligatoirement au collège après 12 ans.
- L'évolution du public « élèves » mais aussi du contexte économique et social ont fait que la mission du collège a changé. Ainsi, chacun se heurte à des difficultés dues à l'hétérogénéité des niveaux et des motivations. Le problème est complexe.
- Certes, il ne sera pas résolu seulement par une adaptation de l'attribution du temps des séances. Sans naïveté, on peut chercher en quoi certaines modifications d'organisation pourraient, en attendant d'autres changements, contribuer à prendre en compte certains besoins que nous constatons chez les élèves mais aussi faire évoluer nos pratiques.
- Quels sont ces besoins ?
 - En classe de 30, certains élèves qui comprennent « vite », à certains moments, perdent leur temps, d'autres élèves, qui éprouvent des difficultés particulières, peuvent rarement « accrocher » aux apprentissages proposés. C'est un constat d'impuissance fréquent.
 - Si les enseignants ont intégré l'intérêt pour les élèves de travailler en sous-groupes, en interdisciplinarité, en démarche de projet l'effectif des classes, l'affectation en totalité du temps des enseignants dans un emploi du temps organisé en plages à l'ordre difficilement muable, produisent une inertie de fait.
 - La situation est paradoxale : des élèves sont de niveaux et de motivation très divers et les adultes ont du mal à imaginer une évolution du cadre « normalisé » pour plus d'efficacité.

◆ POUR QUOI 50 MINUTES ?

En préconisant une évolution de la durée de l'unité de séance de 55 à 50 minutes on ne remet pas en cause la conception de la structuration du temps en collège.

La transformation envisagée est seulement une adaptation du système de répartition du temps existant. Elle permet à la fois de dégager du temps pour mettre en place des dispositifs au service des élèves mais aussi elle favorise chez les enseignants des pratiques « renouvelées ».

Ainsi, si elle n'est en rien révolutionnaire et ne constitue pas une innovation en soi elle peut contribuer à des changements favorables à des pratiques innovantes chez les enseignants.

◆ LE PRINCIPE DE LA PROPOSITION

- La durée d'une séance de cours passe de 55 (55 mn + 5 mn de battement) à 50 minutes (50 mn + 5 mn de battement)
- Les attributions légales d'heures de cours par disciplines sont comptées en séances de 50 minutes
- Pour un temps complet de 18 h l'enseignant effectue 18 séances de 50 min (temps de cours) plus 90 minutes semaine « dues à l'établissement ».

(Comme $18 \times 55 = 990$ mn et que $18 \times 50 = 900$ minutes : l'économie est de **90 minutes** par semaine).

Pour un temps complet cela représente 35×90 soit 3150 mn / année, soit encore environ 60 séances par année par professeur à disposition de l'établissement.

Pour un établissement de 22 temps complets cela représente 1320 « séances plus » sur l'année soit 330 « séances/plus » par niveau (6°, 5°, 4° et 3°).

◆ A QUOI PEUVENT SERVIR CES SEANCES PLUS ?

Le principe des « séances plus » est de réaliser une économie de temps sur le fonctionnement « normal », sans préjudice pour les disciplines, en vue d'introduire de la souplesse afin d'assurer ce qu'on ne parvient pas à faire dans le fonctionnement « normal ».

La liste établie ci-dessous précise quelques possibles sur le temps « économisé ». Elle n'est pas exhaustive, elle n'indique pas ce qui est souhaitable. Dans le cadre de la réflexion sur le projet d'établissement, il y aurait à compléter et à hiérarchiser ces possibles pour opérer des choix stratégiques par rapport aux besoins vus collectivement comme prioritaires.

- Mise en place d'options particulières
- Prise en compte, exploitation de l'évaluation de Sixième
- Accompagnement, soutien, approfondissement pour certains élèves
- Mise en place d'adultes référents, de tutorat pour certains élèves
- Etudes dirigées, aide au travail personnel
- Dédouplements pour les disciplines où l'on manipule ou en langue
- Mise en place de plages de projet
- Travail interdisciplinaire, IDD...
- Mise en place de dispositifs d'alternance
- Mise en place d'une classe à dominante (classe arts plastiques)
- Attribution de temps de concertation pour des projets lourds
- Mise en place de « plages d'emploi du temps » à la carte
- Travail sur la découverte de soi, le projet personne, l'orientation...

◆ COMMENT UTILISER LES « SEANCES PLUS » ?

Le passage à des séances de 50 minutes n'est pas une fin en soi. C'est le « pourquoi » et le « pour quoi » qui importent. Le comment est crucial aussi.

L'horaire hebdomadaire d'une classe converti en « séances plus » représente 2,5 à 3 séances en plus. On pourrait chercher à caser ces séances « en plus » dans l'emploi du temps des élèves : cela aurait pour conséquence d'avoir des emplois du temps très complexes à réaliser et ainsi annuler « l'oxygénation » du fonctionnement attendue. Aussi, **le plus possible il convient d'utiliser les « séances plus » en co-intervention.**

Quelques exemples :

- Après l'évaluation de Sixième on peut vouloir assurer un accompagnement de certains élèves. A partir des emplois du temps « ordinaires » on peut prévoir pour une ou deux semaines de cours de français, qu'un autre professeur de français, de langue, d'histoire/géographie, vienne en appui du professeur « titulaire » dans la classe pour suivre une partie de la classe dans ses activités alors que le professeur travaille avec un petit groupe de besoins. La co-intervention permet, ici, d'assurer un soutien, un accompagnement, en limitant les besoins de concertation et de liaison des enseignants (ils sont tous les deux dans la même salle, ils se voient fonctionner, ils peuvent communiquer en direct, ...) ; elle évite aussi des complications dans la conception de l'emploi du temps et le « toujours plus » pour les élèves.
- La modalité ci-dessus peut être utilisée pour le soutien à tous les niveaux. Imaginons que dans une classe de quatrième deux ou trois élèves décrochent sévèrement en maths. Le professeur peut certes leur accorder une attention particulière ... mais très vite pris par la pression du temps, du programme, de la complexité de la gestion collective de la classe... il perdra en vigilance. Le fait que sur « la réserve des séances plus » il sollicite l'intervention d'un collègue, en même temps que lui, dans sa classe pour aider à la gestion des apprentissages facilite la prise en compte des élèves décrocheurs mais aussi des autres. Ce n'est pas forcément un collègue de maths : ici l'idée est que le professeur n'est pas seulement celui qui apporte des savoirs mais est aussi celui qui aide à apprendre.
- Des enseignants de maths et d'anglais souhaitent faire un travail en commun sur la perspective et Vasarely, un professeur d'histoire et de français souhaitent faire concevoir aux élèves une nouvelle policière sur trame historique, des professeurs de maths et d'anglais souhaitent apprendre aux élèves à « penser » et « parler » la conduite de calculs (quatre opérations) en anglais, ... que ce soit dans le cadre ordinaire ou celui des IDD, les « séances plus » permettent la co-intervention permanente sur l'action ce qui favorise une interdisciplinarité plus forte mais aussi un fonctionnement différent pour les élèves et les professeurs.
- Un enseignant voudrait fonctionner en classe en travaux de sous-groupes de recherche sur une question ou problématique, en ateliers, ... mais ce n'est pas facile en classe entière. Le fait de disposer d'un collègue qui peut co-intervenir facilite l'opération et permet à l'enseignant de s'ouvrir à des fonctionnements moins coutumiers.

L'utilisation des « séances plus » peut aussi rendre des services, hors co-intervention des enseignants et sans conséquence pour l'emploi du temps. Deux exemples :

- Les deux dernières années de la scolarité au collège, existe la possibilité de mettre en place pour certains élèves des dispositifs d'alternance. La conduite de ces dispositifs pour qu'ils soient effectivement efficaces pour les élèves concernés nécessite un partenariat avec l'enseignement professionnel et l'entreprise. Pour l'élève qui « s'absente » de sa classe sur une ou plusieurs périodes, la définition d'un professeur référent qui l'accompagne et assure les liaisons nécessaires s'impose. Un enseignant de la classe peut se voir accorder un temps de 8 à 10 séances annuelles, pris sur les séances plus qu'il doit à l'établissement, pour assurer ce suivi.

- Un conseil de classe peut décider de proposer à un ou plusieurs élèves un suivi par un professeur référent (quelques rencontres régulières de 10 à 15 minutes pour « parler », faire le point, accompagner un contrat de comportement ...). Le professeur qui assure ce « tutorat » se voit attribuer 2 ou 3 séances (prises sur des « séances plus »).

Les « séances / plus » peuvent permettre la mise en place

- d'une option particulière
- de groupes réguliers d'études dirigées, d'aide au travail personnel...
- de dédoublements pour certaines disciplines
- d'une plage de travail en projet
- de séances de travail interdisciplinaire, d'IDD...

Elles auront des conséquences sur la construction de l'emploi du temps mais elles peuvent être limitées.

Pour conserver aux « séances plus » le sens de leur mise en place, **il semble essentiel de n'intégrer dans la conception de l'emploi du temps qu'un minimum de « séances plus ».**

Il s'agit de veiller à utiliser l'essentiel des « séances plus » pour introduire de la souplesse dans les fonctionnements. Disons d'entrée que la dérive maximale serait que les « séances plus » deviennent des bouche-trous, des séquences « cheveux sur la soupe », des temps de surveillance « sèche », devant élèves, sans objectifs précis, sans liaison avec les enseignants des élèves, des temps « pénibles » pour les enseignants et inefficaces pour les élèves. Comment piloter la souplesse ? Une autre dérive étant que l'on ne sache pas, après quelques semaines de fonctionnement « **qui fait quoi ?** »

Sans lourdeur, chaque enseignant pourrait être comptable des « séances plus » qu'il doit et, dans la confiance réciproque, être en mesure de rendre des comptes (dans le sens de la responsabilité et non du contrôle) par exemple en conseil des professeurs.

Pour expliquer cela, prenons deux exemples :

- un enseignant à temps complet qui doit 60 « séances plus »
Supposons qu'il ait 35 séances prises par des dédoublements inscrites dans l'emploi du temps. (total 35 séances). Suite à l'évaluation de 6° et parce que son emploi du temps le permet, il co-intervient en tant que complément avec un collègue de 6° pendant 7 semaines 2 « séances plus » semaine (total 14 séances). Dans une classe de Cinquième, au deuxième trimestre, des élèves décrochent. A la demande d'un collègue il co-intervient pendant 12 semaines, 1 H/semaine (total 12 séances).
Le total des séances est de 61.
- un enseignant à temps partiel 12 h qui doit 40 « séances plus »
S'il intervient dans un IDD sur une classe, dans l'emploi du temps sont prévu 2 profs, 2H sur 13 semaines, 1H prof. Si les enseignants pour mieux travailler en interdisciplinarité et mieux accompagner les élèves décident de co-intervenir, l'enseignant utilise 13 séances plus.
Si l'enseignant suit deux élèves qui bénéficient d'un dispositif d'alternance : il se voit attribuer 15 séances plus. Il reste à cet enseignant 12 séances plus à utiliser : dans l'année il pourra les employer en co-intervention (soutien, travail de groupe), pour un projet particulier, en tant qu'adulte référent...

Sur le premier exemple, l'enseignant aura réalisé une séance en plus de ce qu'il devrait, dans le deuxième cas peut-être réalisera-t-il une séance en moins. Ici il ne s'agit pas d'être dans « une arithmétique » stérile mais bien de préserver une souplesse de fonctionnement avec des temps de régulations indispensables pour éviter les dérives.

Faire le point une à deux fois par trimestre sur l'utilisation des séances plus et sur le potentiel à utiliser permet à la fois de réguler leur utilisation mais aussi de rendre possible des initiatives du fait même du potentiel séance plus existant. Sans compter que pour la préparation de l'année scolaire suivante, ce potentiel, la souplesse qui l'accompagne et la responsabilisation des enseignants sur les engagements possibles peut favoriser l'émergence de projets divers surtout si dans le cadre d'un projet d'établissement actualisé sont définies des priorités pluriannuelles fortes.

◆ PERSPECTIVES

Nous envisageons de nous retrouver pour tenter une simulation à partir des emplois du temps réels des élèves et ceux des profs de cette année. **Hypothèse à vérifier par cette simulation** : avec ces emplois du temps tels qu'ils sont, en supposant la mise en place « de séances de 50 minutes » il y aurait des possibilités d'utilisation des « séances plus » dans l'optique développée plus haut. Cette simulation a pour but de mettre à l'épreuve les propositions faites en terme de faisabilité.

Collégissime !

TROISIEME SPECIFIQUE !

◆ EXPERIMENTATION D'UNE CLASSE DE TROISIEME A PROJET PROFESSIONNEL

Michèle TURI
Formatrice CEPEC

Cette expérimentation a eu lieu au collège Fénelon (Lyon 6^{ème}) au cours de l'année scolaire 2001-2002. La classe était composée de 11 élèves qui ont tous été, en fin d'année, acceptés dans les lycées professionnels de leur choix. Elle pourrait tout à fait correspondre au travail en alternance préconisé dans la lettre de rentrée 2003.

◆ HISTORIQUE DU PROJET

Depuis trois ou quatre ans, les professeurs principaux de Troisième avaient constaté que des élèves qui avaient demandé une orientation professionnelle voyaient leur dossier refusé et souhaitaient alors redoubler pour pouvoir entrer dans le LEP de leur choix ! Les raisons du refus des dossiers étaient la plupart du temps les résultats trop faibles (par exemple en physique et en biologie pour les demandes de BEP sanitaire et social, en maths, en physique et en technologie pour les BEP d'électrotechnique ou d'électronique).

S'est donc posée la question de la notation sans doute trop sévère, le collège préparant la majorité des élèves à entrer en Seconde générale et technologique. Les élèves en difficulté se trouvaient donc doublement désavantagés : par les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontraient et par un système de notation négatif qui ne prenait en compte ni les progrès, ni les compétences atteintes. D'ailleurs lorsqu'il fallait remplir les fiches d'évaluation pour les dossiers professionnels, le conseil de classe rencontrait des difficultés à apprécier les capacités et les compétences des candidats !

D'autre part, les demandes de dossier pour une Seconde professionnelle s'effectuaient assez souvent de façon tardive dans l'année de 3^{ème}, quand l'âge de l'élève et les résultats obtenus en fin de second trimestre ne permettent plus d'envisager une Seconde générale et technologique. L'orientation se faisait donc assez souvent par défaut, après des rencontres difficiles avec l'élève et ses parents. Il apparaissait évident,

au cours de ces entretiens laborieux que ni la famille ni l'enfant n'avaient été informés suffisamment tôt des filières possibles pour permettre le mûrissement d'un véritable projet d'orientation.

La proposition a donc été faite par les professeurs principaux de Troisième, de déléguer l'un d'eux l'année suivante en quatrième, de façon à faire évoluer la politique d'orientation du collège qui jusqu'alors se préoccupait fort peu des demandes possibles en voie professionnelle, habituellement très rares, mais en net développement depuis quelques années.

Le premier souci a été d'avancer au début du second trimestre de Quatrième l'information sur l'orientation, faite traditionnellement aux familles en début d'année de Troisième. Le second a été celui de repérer des élèves redoublants ou ayant déjà redoublé une ou deux classes dans leur scolarité et pour qui les difficultés scolaires persistaient malgré tout, puis de rencontrer les élèves concernés et leur famille pour envisager avec eux la possibilité de faire entrer leur enfant dans un projet d'orientation professionnelle, et de les accueillir en Troisième dans une classe spécifique qui veillerait à développer les conditions requises à la réussite de cette orientation (année construite sur un projet de classe, travail sur l'évaluation, possibilité de faire trois stages en entreprise durant l'année).

D'autres élèves étaient déjà déterminés sur une orientation professionnelle et ils souhaitaient pouvoir la préparer dans de bonnes conditions plutôt que de redoubler leur classe.

◆ LA CREATION D'UNE CLASSE A PROJET PROFESSIONNEL

Le niveau de Troisième comportait 5 classes, avec un effectif de 104 élèves, ce qui nous permettait de créer des groupes assez légers.

Une vingtaine d'élèves de 4^{ème} correspondaient au profil recherché pour qu'une équipe de professeurs volontaires se lance dans le montage de ce projet de classe.

Toutefois, si élèves et parents voyaient le bien - fondé d'une orientation professionnelle, l'idée d'être accueilli dans une classe « spécifique » en a effrayé quelques-uns, si bien que 11 élèves seulement ont adhéré à la proposition, en répondant positivement au courrier qui leur était adressé (annexe 1), les autres souhaitant poursuivre leur scolarité dans une Troisième « normale », tout en conservant leur souhait d'entrer en Seconde pro.

Il était évident que ce projet ne pouvait réussir sans une adhésion consentie de l'enfant et de sa famille.

Les élèves avaient choisi les orientations suivantes :

- Une élève envisageait un CAP coiffure
- 2 élèves (garçons) BEP bois
- 2 élèves (garçons) un BEP en électrotechnique
- 2 élèves (garçons) un BEP en force de vente
- 1 élève (garçon) pour un BEP en quincaillerie
- 1 élève (garçon), un CAP en chocolaterie pâtisserie
- 2 élèves (filles), un BEP sanitaire et social

◆ UN PROJET DE CLASSE TROP AMBITIEUX

Durant l'année scolaire 2000-2001, une équipe de professeurs volontaires pour enseigner dans cette classe s'est réunie à plusieurs reprises de façon à construire un projet. L'idée était de valoriser ces élèves, pour éviter que leur classe ne soit dépréciée par les autres. Nous avons alors souhaité les rapprocher des élèves latinistes et hellénistes en leur proposant de préparer pour eux le voyage de fin d'études, prévu en Italie (Rome, Pompéi, Paestum) et bien sûr, d'y participer (annexe 2).

Nous avons également déposé notre projet de classe début juillet 2001 au Conseil régional dans le cadre du « permis de réussir », de façon à obtenir des heures-profs supplémentaires pour nous permettre de suivre nos élèves en cours de

stage et d'organiser des temps de réflexion / évaluation sur le travail accompli.

Présenté aux élèves les premiers jours de la rentrée, ce projet leur a fait peur : ils n'avaient pas envie de s'investir de cette façon et ne se sentaient pas capables d'une telle prise en charge, ni concernés d'ailleurs... à part deux ou trois qui souhaitaient faire le voyage sans avoir à s'en occuper.

Nous constatons là que notre erreur avait été de ne pas les avoir associés à notre réflexion.

Nous leur avons donc laissé du temps jusqu'aux vacances d'octobre pour leur permettre de construire un nouveau projet, plus adapté, avec l'aide de l'équipe pédagogique.

Finalement, nous avons dû nous rendre à l'évidence : le seul projet qui les intéressait était leur projet professionnel pour lequel ils avaient envie de s'investir.. Quoi de plus naturel ? La classe et les professeurs ont donc décidé en présence du chef d'établissement de retirer le projet du voyage et d'axer l'année essentiellement sur les projets personnels.

◆ LA RECHERCHE DES STAGES.

Nous proposons aux élèves la possibilité de faire trois stages dans l'année, sous la couverture de l'établissement, donc avec une convention entre l'établissement et les entreprises qui allaient les accueillir. Lors de la première réunion de parents tenue une semaine après la rentrée, en présence de toute l'équipe pédagogique, nous avons présenté de façon détaillée le projet de la classe et demandé aux parents de nous faire savoir s'il était possible qu'ils accueillent des élèves sur leur lieu de travail, ceci pour avoir d'éventuels recours au cas où leur enfant n'aurait pas réussi à trouver un stage. Nous souhaitons en effet que les élèves entreprennent les démarches de façon autonome.

Au cours d'une heure de vie de classe, ils ont réalisé une fiche utilisable pour les trois stages, qui leur permettait de s'évaluer sur la façon dont ils avaient trouvé chacun leur stage. L'objectif était aussi qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans cette recherche au cours de l'année (annexe 3).

Dès le premier stage, plusieurs élèves se sont rendus eux-mêmes chez les commerçants, ce qui a permis au jeune garçon qui souhaitait travailler en chocolaterie de faire son stage chez Bernachon, chocolatier lyonnais très réputé, et d'y

être pris en alternance l'année suivante, réussite dont il était très fier, ce qui se comprend !

◆ LES VISITES D'ETABLISSEMENT

Le choix de l'établissement dans lequel les élèves allaient être accueillis a également fait l'objet d'une préparation.

Au cours d'un forum des métiers, organisé par le collège pour les élèves de Troisième, ceux-ci ont pu entrer en contact avec des directeurs ou des responsables de différents BEP, venus leur présenter les classes proposées, les programmes, le fonctionnement de leur établissement. Ils ont aussi insisté sur l'importance de se rendre aux différentes portes ouvertes pour se faire une meilleure idée des lieux et des équipements.

C'est ainsi qu'après avoir fait un calendrier des portes ouvertes d'établissements correspondant aux choix d'orientation de la classe, les élèves ont été autorisés à s'absenter des cours pour s'y rendre, avec une fiche élaborée par eux en heure de vie de classe, de façon à rendre fructueuse la visite et pouvoir en faire un compte rendu à la classe (annexe 4). Certains élèves ont obtenu l'autorisation de venir participer à une journée de cours en première année de BEP.

◆ LE TRAVAIL SUR L'ORIENTATION.

Tout au long de l'année, les élèves se sont rendus au BDI, accompagnés d'un professeur ou du professeur-documentaliste pour affiner leurs choix d'orientation. Ils ont ainsi pu chercher dans les revues de l'ONISEP et les fiches appropriées quels étaient les débouchés offerts par les préparations qu'ils envisageaient, en quoi consistaient les différentes professions proposées, de façon à voir si cela correspondait avec leurs représentations, mais aussi pour leur permettre de choisir des stages fructueux.

Ainsi nous leur avons conseillé de choisir leur premier stage en fonction de leur souhait premier pour voir s'ils maintenaient leur projet ou s'il le faisait évoluer.

Dans la grande majorité des cas, (9 sur 11), les élèves ont persisté dans leur choix, de plus en plus convaincus au fil de l'année que cela correspondait tout à fait à ce qu'ils souhaitaient faire. Pour deux d'entre eux, les stages ont permis de constater très rapidement qu'ils s'étaient fait de fausses idées. Ainsi l'élève qui voulait travailler en quincaillerie a rejoint ses camarades en force de vente, car ce qu'ils présentaient lui plaisait beaucoup et correspondait mieux à sa

personnalité ; l'élève qui souhaitait rentrer en coiffure a plus tardivement changé d'idée pour finalement demander une orientation en secrétariat.

◆ LE TRAVAIL SUR L'EVALUATION

Le travail difficile des enseignants durant toute cette année scolaire a bien été celui entrepris sur l'évaluation. Il s'agissait de ne pas désavantager ces élèves au niveau des notes et de pouvoir remplir correctement en fin d'année le bordereau sur les capacités, exigé dans les demandes d'entrée en lycée professionnel.

Nous avons donc choisi, pour les contrôles, de proposer un questionnement correspondant au seuil minimum des connaissances exigées, auquel pouvaient s'ajouter des questions complémentaires qui augmentaient la note de l'élève s'il parvenait à y répondre. De plus, nous nous sommes efforcés d'inscrire sur les contrôles les capacités travaillées en correspondance avec la fiche d'entrée en LEP.

En ce qui concerne les stages, cette fiche a été également reprise (à noter toutefois que depuis juin 2003, les capacités ne sont plus évaluées avec des appréciations (capacité confirmée, mobilisable, occasionnelle) mais avec des chiffres de 1 à 4). Les élèves avaient deux tâches différentes à accomplir, un rapport écrit pour le premier et le troisième stage, une présentation orale devant la classe et un jury (le professeur principal, un autre professeur, une personne de l'administration et si possible un parent d'élève) pour le second et le troisième stage (annexe 5).

◆ CONCLUSION

Les élèves de cette classe en difficulté scolaire en Quatrième se sont mobilisés sur leur projet, conscients qu'une structure adaptée à leurs besoins leur était proposée. L'équipe des professeurs était unanime pour dire que ces élèves avaient retrouvé confiance en eux, dynamisme et joie de vivre. Le projet ambitieux envisagé pour les accueillir n'était en fait pas utile : ils demandaient seulement à être reconnus dans leurs choix, compris dans leur lassitude de l'école et accompagnés pour réussir leur projet. Ils ont tous été acceptés dans les établissements choisis par eux.

Certains sont revenus au collège l'année dernière à l'occasion du forum des métiers pour « témoigner » de leur réussite auprès d'un de leur enseignant ou de leur chef d'établissement.

Annexe 1

Collège Fénelon

Lyon, le 12 juin 2002

Objet : élèves de Troisième ayant un projet professionnel

Madame, monsieur,

Suite aux informations communiquées à la réunion concernant l'orientation en fin de Troisième, nous vous confirmons qu'il y aura bien une prise en compte spécifique des élèves qui entreront en Troisième avec un projet professionnel.

Votre enfant préparera bien une entrée en Seconde professionnelle avec plusieurs stages en entreprise durant l'année (un avant les vacances d'octobre, un avant les vacances de Noël et un troisième pendant les vacances de février ou d'avril) et une évaluation adaptée aux exigences des lycées d'enseignement professionnel.

Des regroupements périodiques seront effectués pour faire un travail plus approfondi sur les choix d'orientation, la recherche d'établissements, la préparation des journées portes ouvertes auxquelles votre enfant participera, et pour permettre également le compte rendu et l'évaluation des stages effectués.

Si toutefois, dans le courant de l'année, ce choix d'orientation ne lui convient plus, il pourra redoubler sa classe de Troisième de façon à pouvoir accéder à une Seconde générale ou technologique.

Soyez assurés, Madame, Monsieur, de nos sentiments dévoués.

Le directeur et l'équipe des professeurs.

✂

COUPON REPOSE A RETOURNER POUR CONFIRMATION D'INSCRIPTION AVANT LE 9 JUILLET 2001.

Monsieur, madame _____ ont pris connaissance des conditions de passage en troisième pour un projet professionnel et confirment leur accord.

Date et signature :

Annexe 2

ANNEE SCOLAIRE 2001-2002

Projet de la classe de Troisième à orientation professionnelle

1. Projet d'année

Les élèves de Troisième c seront chargés d'organiser le voyage en Italie des élèves de Troisième latinistes et hellénistes et d'y participer ; ils devront également élaborer le carnet de voyage.

Objectifs : développer dans un cadre interdisciplinaire les capacités à :

- prendre des initiatives
- s'intégrer dans une activité collective
- respecter les autres
- s'adapter à une situation nouvelle
- réaliser un travail fini et soigné

2. Stages en entreprises

Trois stages sont proposés aux élèves :

- un stage la semaine qui précède les vacances d'Octobre, pour lequel les élèves rédigeront un rapport
- un stage la semaine qui précède les vacances de Noël, pour lequel les élèves présenteront un rapport oral
- un stage facultatif d'une semaine pendant les vacances de février ou pendant les vacances d'avril

Des grilles d'évaluation seront élaborées avec les élèves pour ces stages et les professeurs viendront observer un moment chaque élève sur son lieu de stage.

3. Visites et rencontres

Des visites de lycées professionnels seront organisées ainsi que des visites d'entreprises dans des secteurs en pointe peu connus.

Les élèves rencontreront dans le courant de l'année d'anciens élèves qui ont réussi leur orientation professionnelle.

4. Evaluation

Une évaluation prenant en compte la progression de l'élève sera mise en place dans chaque matière pour l'encourager dans ses efforts, et le point sur ses acquis sera fait avec lui régulièrement. Le travail sur l'évaluation prendra pour point de départ la fiche d'entrée dans la voie professionnelle qui accompagne les dossiers des élèves pour l'entrée en Seconde.

5. Adulte référent

Dans le cadre du suivi personnalisé, les élèves qui le souhaitent pourront choisir un autre adulte avec lequel ils pourront discuter et faire le point sur des problèmes divers relatifs à la vie au collège.

Annexe 3

Prénom :

NOM :

TROUVER UN STAGE EN ENTREPRISE

- J'effectue mon premier deuxième troisième stage
- Je fais une recherche dans l'annuaire téléphonique pour trouver des adresses en lien avec mon projet.
- Mes parents (ou toute autre personne) connaissent quelqu'un et prennent contact avec cette personne.
- Mes parents connaissent quelqu'un et je prends contact avec cette personne :
 par écrit
 par téléphone
 en allant la voir
- Les professeurs m'indiquent des pistes possibles et je les note dans mon classeur.
- Les professeurs m'ont indiqué des pistes possibles mais je ne m'en souviens plus.
- Je me déplace moi-même pour me présenter.
- Je téléphone moi-même pour négocier mon stage.
- Je note avec précision dans mon classeur le nom de la société, son adresse et le nom de la personne qui me reçoit.
- Mes parents m'accompagnent et négocient à ma place.
- Mes parents m'accompagnent mais je me présente et explique moi-même mon projet.
- Je retourne moi-même faire signer ma convention de stage.
- Ce sont mes parents qui s'occupent de la convention avec l'entreprise.

Dans ces démarches sont évaluées :

- **Mon autonomie :**
- **Ma prise de responsabilités :**

ANNEXE 4

<p style="text-align: center;">FICHE GUIDE « PORTES OUVERTES »</p> <p style="text-align: center;">ORIENTATION EN SECONDE PROFESSIONNELLE</p>
--

Au cours de cette journée, poser les questions suivantes :

- S'il est possible d'assister à une journée de cours ?
- Quelles sont les différentes matières enseignées ; la part du pratique et du théorique ?
- Quels sont les horaires ?
- Quel est le règlement de l'établissement ?
- S'il y a une tenue exigée ?
- S'il y a des stages, s'il faut les chercher soi-même ?
- S'il y a des cours en alternance ?
- S'il faut « travailler » le samedi matin ?
- Quelles sont les matières à l'examen ?
- Quelles sont les poursuites d'études possibles, dans quel établissement ?
- Quelles sont les conditions d'entrée (test ou examen) ?
- Quel est le matériel exigé ?
- Quel est le prix de la scolarité ?
- Ce qu'on exige en ce qui concerne les résultats de fin de Troisième (faut-il avoir le brevet ?)

Annexe 5**NOM :****PRENOM :**

EVALUATION DES STAGES EN ENTREPRISE
--

Capacités à :	Confirmée	Mobilisable	Occasionnelle
Produire un document écrit : a rédigé deux rapports de stage			
S'exprimer oralement dans un langage adapté : a présenté devant la classe et devant un jury : - un des deux stages effectués - deux des trois stages effectués			
Observer : - a observé les activités de professionnels sur son lieu de stage - en a rendu compte à l'oral et à l'écrit			
Mobiliser son attention : a écouté ses camarades qui présentaient leur stage			
Faire preuve de curiosité : a posé des questions pour en savoir plus ou pour mieux comprendre			
Réaliser un travail fini et soigné : a rendu un dossier soigné, manuscrit ou dactylographié, relié, avec une page de couverture, des documents iconographiques soigneusement légendés			
Réaliser seul une tâche : a pris des notes durant ses stages et a réalisé deux dossiers pour les présenter			
Respecter des consignes et des procédures : a respecté les consignes de présentation du dossier A respecté le plan proposé pour la rédaction du rapport et pour la prestation orale			
Prendre des initiatives : a recherché seul - ses trois stages - les deux derniers - le dernier - en téléphonant - en se déplaçant			
S'adapter à une situation nouvelle : a su s'adapter aux horaires des stages, à la nouvelle situation de travail ; a su dialoguer avec le personnel.			
Note du 1^{er} rapport :	du 2^{ème} rapport :	note du 1^{er} oral :	du 2^{ème} oral :
1^{er} stage effectué du au octobre lieu :			
2^{ème} stage effectué du au décembre lieu :			
3^{ème} stage effectué du au lieu :			

Collégissime !

Revue du Département Collège du CEPEC

Mme

Mlle

M.

NOM :

Prénom :

Adresse d'expédition :

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

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

à retourner à

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



CENTRE D'ETUDES PEDAGOGIQUES
POUR L'EXPERIMENTATION ET LE CONSEIL

Tél. 04 78 44 61 61 • Fax 04 78 44 63 42

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